

Paulo Fernando Mesquita Junior

**A IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: TERRITÓRIOS DE RECONHECIMENTO
E LEGITIMIDADE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Mesquita Junior, Paulo Fernando

A identidade pedagógica e curricular da Educação Física :
territórios de reconhecimento e legitimidade no Instituto
Federal Catarinense / Paulo Fernando Mesquita Junior ;
orientador, Juarez da Silva Thiesen - Florianópolis, SC,
2014.

191 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Física Escolar. 3. Prática
Pedagógica. 4. Currículo. 5. Identidade. I. Thiesen, Juarez
da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Paulo Fernando Mesquita Junior

**IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA
EDUCAÇÃO FÍSICA: TERRITÓRIOS DE RECONHECIMENTO
E LEGITIMIDADE NO INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 17 de outubro de 2014.

Prof.^a Ione Ribeiro Valle, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^o Juares da Silva Thiesen, Dr.^o
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^o Ednaldo da Silva Pereira Filho, Dr.^o
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Prof.^o Santiago Pich, Dr.^o
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Professor Juares, que depositou confiança em mim, possibilitando-me a concretização, porque não dizer, de um sonho até então imaginável, que oportunizou processos de significativas aprendizagens para minha vida profissional e pessoal. Em todos os momentos, o seu apoio foi paciente, honesto e leal, atitude que foi além da figura do mestre, conduta de um amigo.

Aos Professores que compuseram a Banca Examinadora, Professor Santiago Pich, Professor Ednaldo Pereira Filho e Professora Maria Hermínia Lage Fernandes Lafin, pelas sugestões e disponibilidade em aceitar a “leitura” do nosso trabalho.

Aos Professores, servidores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSC, que me acolheram e, de diferentes maneiras contribuíram nessa caminhada formativa à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional e pessoal.

Ao Instituto Federal Catarinense – IFC, a seus professores e a suas professoras, minha gratidão por terem colaborado para que eu atingisse esse momento.

Aos meus familiares e de forma especial a minha mãe Elizabete, pelo incentivo dado e pela compreensão que tiveram comigo nesses três anos, ficando a certeza de que posso contar com vocês em qualquer momento da minha vida.

A Jaqueline, minha querida esposa, e aos meus filhos, Joana e João Gabriel, que bravamente resistiram a muitas de minhas ausências nesses últimos anos, e que compartilharam dia a dia minhas ansiedades, dúvidas, alegrias e meus temores. Amo vocês!

E a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste momento, um carinhoso agradecimento.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de estudo o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física (EF) e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal Catarinense (IFC). O objetivo é, portanto, compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da disciplina e sua legitimidade no âmbito da referida instituição. O trabalho tem como base teórica o pensamento de Bracht (1989, 1995, 1997), Farias e Nascimento (2012), Lovisolo (1996), Cunha (2008) e Sacristán (2000), além de outros. Como primeiro objetivo específico, a investigação buscou caracterizar, pelo movimento curricular, o processo histórico de constituição da EF no Brasil e particularmente no IFC. Para responder ao segundo objetivo específico, foram examinadas as influências do processo de formação inicial de professores na constituição da identidade da Educação Física Escolar (EFE) e, como tarefa científica de investigação empírica, foram analisadas as representações dos professores de EF e das demais áreas acerca dos elementos da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da disciplina na instituição pesquisada considerando-se quatro categorias de análise: i) experiência dos sujeitos com a disciplina; ii) constituição profissional do professor de Educação Física; iii) prática pedagógica e curricular; e iv) reconhecimento social. Do ponto de vista metodológico, assume-se o trabalho como de caráter qualitativo, de base exploratória e estudo de caso. Os principais procedimentos para a obtenção das informações foram: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Dentre os achados da pesquisa destacam-se: i) que o movimento histórico de constituição da EF como campo de saber e disciplina vem implicando na constituição da identidade pedagógica e curricular da EF e na sua legitimidade no IFC, aspecto que se revela na representação manifestada pelos entrevistados e em suas práticas pedagógicas; ii) que as trajetórias de formação inicial dos docentes interferem diretamente em suas dinâmicas pedagógicas no IFC, dado que eles mesmos, durante as entrevistas, admitem que transpõem para o espaço escolar muito do que aprenderam na Universidade; iii) que as experiências dos sujeitos com a disciplina de EFE, enquanto alunos do ensino básico, caracterizaram-se como momentos, em geral, prazerosos, com predominância de situações de ensino-aprendizagem voltados ao conteúdo esporte e de práticas pedagógicas com ampla permissividade nas escolhas em termos de conteúdo e forma, o que sugere certa desvalorização da disciplina; iv) que a constituição profissional do

professor de EF está relaciona ao seu envolvimento com o esporte, suas experiências de vida e as influências de sua formação; v) que a prática pedagógica dos professores de EF está sustentada basicamente em duas perspectivas curriculares: há um grupo de profissionais que concebe e desenvolve o currículo do modo “tradicional”, ou seja, focado na ação prescritiva com vistas ao rendimento individual, e outro grupo que concebe e desenvolve ações pedagógicas com enfoque mais crítico; vi) que o reconhecimento social da EF como disciplina curricular ainda não está consolidado pela comunidade escolar. Em síntese, conclui-se que a constituição da identidade pedagógica e curricular da EF no âmbito do Instituto Federal Catarinense vem sendo configurada nos processos relacionais, nas representações sociais, na ação pedagógica e curricular, no reconhecimento social dos seus princípios e códigos e no próprio movimento que esta pesquisa vem produzindo no interior do campus Sombrio. Identidade esta que não se expressa como algo imutável ou fixo, mas como uma construção sócio-histórica, que se modifica com o tempo e com o contexto das relações e que ainda se assenta muito mais no caráter de sua legalidade do que no seu reconhecimento social.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Prática Pedagógica. Currículo. Identidade.

ABSTRACT

This dissertation has as its object of study the movement of constitution of pedagogical and curricular identity of Physical Education (EF) and its legitimacy under the Federal Institute Catarinense (IFC). The aim is therefore to understand the movement of constitution of pedagogical and curricular identity of the discipline and its legitimacy within that institution. The work is based on theoretical thought Bracht (1989, 1995, 1997), Farias and Nascimento (2012), Lovisolo (1996), Cunha (2008) and Sacristan (2000), among others. As a first specific aim, the study aimed to characterize the curriculum movement, the historical process of formation of the EF in Brazil and particularly the IFC. To answer the second specific aim, were examined the influences of initial teacher training in the constitution of the identity of the School Physical Education (EFE) process, and how scientific task of empirical research analyzed the representations of EF teachers and other areas on the elements of teaching practice and curriculum that indicate the character of the legitimacy of the discipline in the research institution considering four categories of analysis: i) subjects' experience with the discipline, ii) establishment of professional physical education teacher, iii) pedagogical and curricular practices and iv) recognition social. From the methodological point of view, it is assumed the job as qualitative, exploratory basis and case study. The main procedures for obtaining the information were: document analysis, participant observation and semi-structured interviews. Among the findings of the research are: i) the historical movement of the EF constitution as a field of knowledge and discipline has implied in the constitution of pedagogical and curricular identity of EF and its legitimacy in the IFC, an aspect that is revealed in the manifested representation by respondents and their teaching practices. ii) that the trajectories of initial teacher training directly interfere in their pedagogical dynamics in IFC, given that they themselves during interviews, admit transposing into school space much of what they learned at the University. iii) that the subjects' experiences with the discipline of EFE, while elementary school students were characterized as moments usually pleasant, with a predominance of teaching-learning situations geared to sports content and pedagogical practices with large permissivity in choices in terms of content and form, which suggests a certain devaluation of the discipline. iv) that the constitution of professional EF teacher is related to his involvement with the sport, their life experiences and the influences of their training. v) that the pedagogical practice of EF teachers is sustained primarily in two

curriculum perspectives, there is a group of professionals who design and develop the curriculum for the "traditional", ie, focused on prescriptive action aimed at individual income way and another group that designs and develops educational activities with more critical approach. vi) that the social recognition of EF as a curricular subject is not yet consolidated by the school community. In summary, it is concluded that the formation of pedagogical and curricular identity of EF within the Federal Institute of Catarinense has been configured on relational processes in social representations, the pedagogical and curricular action, in recognition of its social principles and codes and own movement that this research has produced inside the campus dingy. That this identity is not expressed as something immutable or fixed, but as a socio-historical construct that changes with time and with the context of relationships, and that still relies much more on character than its legality in its recognition social.

Keywords: Physical Education. Teaching Practice. Curriculum, Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa dos campi do IFC.	34
Figura 2 - Matriz curricular das disciplinas de base geral dos cursos técnicos ..	36
Figura 3 - Categorias de análise do currículo de Sacristán.	72
Figura 4 - O Livro-texto e a lógica do mercado.	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores participantes	36
Quadro 2 - Dados sobre formação e trajetória dos professores participantes	37
Quadro 3 - Síntese da legislação brasileira referente à EFE.	50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
1 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: DECISÕES METODOLÓGICAS	33
1.1 <i>LOCUS</i> DO ESTUDO	33
1.1.1 Os Sujeitos do Estudo	36
1.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA	38
1.2.1 Instrumentos para Coleta e Análise das Informações	40
2 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	47
2.1 INSTITUÍDOS E INSTITUINTES NA RELAÇÃO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.	47
2.2 O CURRÍCULO DA EFE EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE.....	60
2.3 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA NA PERSPECTIVA DE SACRISTÁN: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EF.....	68
3 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES DE EFE	81
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES DA HISTÓRIA MAIS RECENTE	81
3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	89
4 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA LEGITIMIDADE NO ÂMBITO DO IFC	97
4.1 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS DOCENTES ENTREVISTADOS	97

4.2 A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RAZÕES DA OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO E PELA EF E ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL.	102
4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRICULAR	109
4.4 RECONHECIMENTO SOCIAL	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	161
APÊNDICE B – Cronograma de Entrevistas.....	164
APÊNDICE C – Documento de Esclarecimento e Consentimento.....	165
APÊNDICE D – Quadro de observações	168
APÊNDICE E – Ficha de Observação	170
APÊNDICE F – Pautas de Observação.....	172
APÊNDICE G – Unidades de Significado.....	173
APÊNDICE H – Entrevista Transcrita.....	182
ANEXO A – Declaração De Autorização Para Pesquisa.....	189
ANEXO B – Aprovação Comitê de Ética.....	190

INTRODUÇÃO

Você está cursando Educação Física? Coitado de você.
 Educação Física é só jogar bola, brincar, não é?
 A Educação Física é uma aula para os alunos extravasarem suas
 energias.
 Como um professor de Educação Física não sabe jogar?
 O professor de Educação Física não precisa participar do conselho,
 assim ele poderia organizar um torneio com os alunos...
 Como o meu filho não está bem em Educação Física?
 Educação Física é bom porque não tem conteúdo, não precisa avaliar...
 (registros de aula- fragmentos)

Frases como estas, ouvi reiteradamente durante minha trajetória de formação e na atuação como professor de Educação Física. Elas revelam, em alguma medida, a percepção que os sujeitos envolvidos¹ no contexto escolar têm, por vezes, sobre a Educação Física Escolar (EFE). Sem entrar no mérito do contexto em que elas foram proferidas, as utilizo para fazer relação com a motivação que representações desta natureza me produziram para escolher como objeto de pesquisa a constituição da identidade da EF no contexto escolar.

Acredito que as maneiras de se olhar o mundo, de se viver em sociedade, de constituir-se homem/mulher, de trabalhar, de realizar escolhas e de desenvolver ações humanas são, em geral, construídas histórica e socialmente. Do mesmo modo, entendo que a EFE é constituída a partir de um contexto de relações sociais e de determinados processos históricos. É, assim como muitos outros, um campo que não se constitui e se desenvolve de forma neutra e independente. Portanto, compreender como a EFE vem produzindo sua identidade pedagógica e curricular² e como esta área/disciplina vem se legitimando no contexto escolar são elementos que motivaram a realização desta pesquisa.

Refletir sobre a identidade da EFE faz parte da minha trajetória desde a formação inicial na educação superior. Durante o período de

¹ Consideram-se, nesta pesquisa, como sujeitos envolvidos no contexto escolar: pais, professores, alunos, gestores escolares (diretores de departamento, apoio pedagógico,...).

² Utiliza-se o termo pedagógico e curricular a partir da compreensão de que ambos são campos indissociáveis na questão da educação institucional, mas que mantém suas especificidades.

graduação (1996-2000), os estágios³ foram experiências importantes. Nos encontros semanais, os momentos de socialização das experiências e as discussões foram marcantes. Nesse período, a EFE estava imersa em uma crise de identidade⁴ (PALMA et al, 2010; BRACHT, 1997/1999/2003; CAPARROZ, 2003; MEDINA, 1994). Essa questão era muito enfatizada pelos professores, tomando boa parte das discussões realizadas com os grupos de estágio.

Lembro-me de algumas das falas do professor do estágio. Dizia-nos ele que representávamos a possibilidade de mudança da EFE e que esse seria o nosso compromisso, que era um compromisso ético e social. Há, inclusive, uma fala do professor João Paulo Subira Medina sobre a EF, que o professor responsável pelo estágio usualmente citava, que ecoou e continua ecoando em minha trajetória profissional e que acredito ser oportuno recuperar aqui:

Não só precisamos alterar o curso *ordinário* (grifo nosso)- aliás bem “ordinário”- que ela vem seguindo, como também buscar a sedimentação de novos padrões culturais e, afinal, lutar por novos padrões de vida. Para uma Educação Física realmente preocupada como o ser humano não basta concordar plenamente com a sociedade. É necessário que faça uma permanente crítica social; seja sensível as diversas formas de repressão a que as pessoas estão sujeitas e as ajudem a entender os seus determinismos e superar os seus

³ Estágio nas séries finais do ensino fundamental (atualmente anos finais) e ensino médio, o qual era realizado durante um semestre letivo, em uma determinada escola durante um dia da semana, reunindo-se com os demais colegas estagiários e o professor responsável pelo estágio em outro período da mesma semana para a discussão e reflexão sobre as experiências realizadas.

⁴ Movimento iniciado a partir da década de 80, em que o modelo de EFE baseado na instituição esportiva é questionado pelos meios acadêmicos, concretiza-se uma série de proposições metodológicas com intenção direta e efetiva de mudanças na prática docente e na prática escolar da Educação Física. Alguns autores (PALMA et al, 2010; BRACHT, 1997/1999/2003; CAPARROZ, 2003; MOREIRA, 1999) identificam esse momento como o período de “crise de identidade” da EFE que se dá porque “as suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.25). Kunz (2001b) caracteriza esse momento como um período de denúncia, sobretudo do modelo de esporte utilizado como conteúdo da disciplina de EFE.

condicionamentos, tornado-as cada vez mais livres e humanas (MEDINA, 1994, p.36).

Da mesma forma, marcou-me o fato de perceber que na escola em que estagiei, de forma bastante explícita, em geral, atribuía-se à EFE o status de uma disciplina de “segunda classe”, como se fosse um apêndice, uma disciplina auxiliar. Problemática que vinha diretamente ao encontro de algumas das discussões do grupo de estágio. Concepção que, segundo alguns autores, como Bracht et al, 2012; Bracht e Rodrigues, 2010; Selbach, 2010, ainda hoje persiste.

A participação em um dos programas de extensão da universidade, também foi e continua sendo um momento privilegiado, em relação a minha aproximação com o objeto desta pesquisa. Participei do Programa Escolinhas Integradas (PEI)⁵ em que, durante mais de dois anos, constantemente se discutia e se instigava a reflexão sobre os processos de formação e sobre a importância de a EF adquirir um caráter mais pedagógico. Esse espaço, em especial, foi um grande laboratório na minha constituição como professor. Durante esse período (atuação no PEI), travou-se certo embate interno entre aquilo “que éramos” e aquilo “que queríamos vir a ser”. Concomitantemente aos estudos, eu buscava ascensão como atleta profissional. Isso dificultava minha atuação no PEI, tendo em vista que, muitas vezes, minhas ações pedagógicas eram permeadas pelos princípios do esporte de rendimento, o que ia de encontro às discussões e reflexões de que participávamos no referido programa. Esse momento foi o divisor de águas em minha formação como professor. Vivenciar essas contradições foi primordial para avançar na formação. Nesse embate, consegui fazer a escolha em relação ao que me queria tornar - optei por ser um professor de EFE.

No ano de 2001, já em Santa Catarina, iniciei minha carreira no espaço escolar, atuando como professor no sistema estadual. No ano seguinte, passei a integrar também a rede municipal de ensino de Sombrio/SC, onde permaneci até o ano de 2010. Neste período, convivi com diferentes professores, lecionando para diferentes grupos de alunos; foram momentos distintos na rede. Logo de início deparei-me com as mesmas percepções que tive durante o período de estágio na graduação.

⁵ O PEI era um programa de extensão da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o extinto Instituto Nacional de Desenvolvimento do Desporto (INDESP), que visava ofertar um espaço complementar à escola, com o intuito de estabelecer um trabalho interdisciplinar entre áreas, contribuindo para o processo educacional de crianças e jovens escolares em situação social de risco.

Nesse cenário, a EF era vista como algo “a parte” do currículo escolar. Era tomada por um descrédito pedagógico que me inquietava. Mas, enfim, busquei desconstruir essa concepção.

Em 2004, motivado por diversas inquietações decorrentes da experiência como professor de EFE, resolvi participar do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação Física em nível de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De certa forma, durante a entrevista compreendi que, por não poder me ausentar da atividade como professor, teria dificuldades para a aprovação final, o que acabou acontecendo. Confesso que, naquele momento, a motivação para investigar, as inquietações e o entusiasmo pela possibilidade de imersão no campo da pesquisa acadêmica arrefeceram e por isso o projeto ficou adormecido por um tempo.

Nos anos seguintes, até 2010, voltei-me totalmente para o ambiente escolar, atuando em meio às minhas inquietações e, porque não dizer, em meio a outras tantas que iam surgindo. Nos processos de formação continuada, no município de Sombrio, começava-se, junto com outros professores de EF da rede, a constituir um espaço coletivo de discussão em torno da EFE, que me ajudou na retomada da motivação, mesmo diante da desgastante e difícil busca por um reconhecimento da EFE e por sua legitimidade pedagógica e curricular.

No início de 2011, ingressei no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). Constantemente me punha a questionar sobre o porquê de a EFE ser considerada uma disciplina de menor prestígio em relação a outras. Por que ela é vista como prática que se caracteriza somente pelo cuidado com o corpo? Por que, muitas vezes, é utilizada para organizar a grade de horários, favorecendo outras disciplinas? Por que suas necessidades e finalidades são relegadas a um “segundo plano”? Por que é concebida muito mais como espaço de lazer, recreação e descontração, do que como espaço de ensino/aprendizagem? Por que, na escola, permanece uma visão equivocada da sua função pedagógica e curricular, especialmente quando comparada com o que vem sendo construído pelo campo científico da área? Por que, na escola, há dificuldades em se perceber o quanto ela pode contribuir para o processo formativo dos estudantes? Seriam a legalidade e os interesses políticos os únicos fatores que garantiriam que a EF continuasse sendo exigida e ofertada na escola? A EFE não conseguiria legitimar o seu espaço na escola por sua relevância pedagógica e curricular?

Enfim, tomado por essas inquietações decorrentes das experiências do processo de formação inicial e como professor de EFE,

por acreditar nas contribuições do espaço acadêmico como espaço privilegiado de pesquisa e por ser essa uma forma de interlocução com os diferentes atores do contexto escolar, em 2012, participei com aprovação, do processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Educação em nível de mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Desse modo, pude retomar meu desejo de investigar o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da disciplina de EF e sua legitimidade.

Os conceitos de identidade e legitimidade adotados nesta pesquisa apoiam-se, principalmente, nos estudos de Bracht (1989, 1995, 1997), Farias e Nascimento (2012), Lovisolo (1996) e Cunha (2008). Bracht (1995) afirma que a identidade da EF se constitui por aquelas características que a diferenciam enquanto uma prática social específica, definindo seu estatuto próprio e ao mesmo tempo diferenciando-a de outras práticas sociais. Para ele, é na e pela instituição escola que a EF vem constituindo sua identidade e, sem dúvida, “a questão dos objetivos e conteúdos (métodos de ensino) da Educação Física é um dos pontos centrais do desenvolvimento da sua identidade pedagógica” (1997, p.24).

Identidade que não é fixa nem estável, que se modifica de acordo com o tempo e contexto, e que está associada com as relações estabelecidas com a EF durante o período que compreende a formação inicial, com as experiências da história da vida dos sujeitos, anteriores à formação, e também com a intervenção profissional (FARIAS e NASCIMENTO, 2012).

No que se refere à concepção de legitimidade, é interessante observar que há certa confusão com relação ao conceito de legalidade. Para Bracht (1989), “a última tende a subsumir a primeira” (p.14). No entendimento de Lovisolo (1996), Bracht (1997) e Cunha (2008), a legitimidade implica o conjunto das questões derivadas e vinculadas com a regulamentação legal da vida profissional e com o reconhecimento social e cultural das profissões. Portanto, compreende-se que na EF a legitimidade deve ser constituída por sua legalidade como elemento curricular obrigatório da base nacional comum da educação básica nacional, combinada com o reconhecimento, por parte de toda a comunidade (escolar e extraescolar), da importância da sua inclusão e permanência no currículo escolar.

Reconhecimento que, segundo Bracht (1997), deve dar-se muito mais pela força de argumentos plausíveis, por princípios e códigos próprios, do que pelo argumento da força (legalidade). Ideia de legitimidade que se entende similar ao conceito de território de Cunha

(2008)⁶. No sentido do que pensa Maria Izabel Cunha sobre território, poder-se-ia afirmar que a legitimidade se dá pela força dos sentidos e significados da disciplina no contexto escolar à medida que, se tornando uma cultura preponderante, torna-se capaz de confrontar forças neste lugar chamado escola, assumindo-se como um território.

Por conseguinte, o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da EFE, no que se refere a sua legitimidade, pode, aqui, ser entendido como um processo social que se constrói com base nos significados sociais e nas suas tradições, que evolui continuamente e historicamente e que pode ser influenciado pelo próprio contexto escolar, pelas crenças, pelos valores, pela formação inicial, pelas experiências passadas, assim como pela prática pedagógica exercida no ofício da docência. Movimento que, combinado com as relações sociais que o sujeito (professor de EF) estabelece com os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar, e de acordo com o processo histórico, a diferencia das demais disciplinas escolares, conferindo-lhe um sentido próprio, para si e para os demais sujeitos, e que pode (deve) implicar sobre o caráter de sua consolidação e legitimidade como componente curricular legitimamente necessário na educação formal.

Nesse sentido, o problema de pesquisa se apresenta da seguinte forma: ***como vem sendo constituída a identidade pedagógica e curricular da EF no âmbito do Instituto Federal Catarinense?***

Com a busca de resposta científica a este problema propõe-se ***compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal Catarinense.***

Como objetivos específicos, o presente estudo tem a pretensão de:

- caracterizar, pelo movimento curricular, o processo histórico de constituição da EF no Brasil e, nele, a relação com a identidade da Educação Física Escolar no IFC;
- examinar as implicações decorrentes do processo de formação inicial de professores na constituição da identidade da Educação Física Escolar no IFC;

⁶ Afirma a autora: “O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios”. (CUNHA, 2008, p.185).

- analisar a representação dos professores de EF e das demais áreas acerca dos elementos da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da EF no IFC.

A presente pesquisa soma-se, portanto, ao conjunto de investigações de caráter interpretativo/etnográfico com foco nas práticas de escola e de salas de aula que valorizam a reflexão crítica sobre os saberes desses coletivos de sujeitos em articulação com os referenciais teóricos que constituem o campo. É o que vem sendo desenvolvido por reconhecidos grupos de estudo como, por exemplo, o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), da escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que foca a escola pública e se dedica a estudos da compreensão da cultura docente, investigando-a no contexto escolar, com produções significativas caracterizadas por uma interlocução com os professores de EFE e outros atores da educação (MOLINA NETO, 1998; GUNTHER, 2000; WITTIZORECKI, 2001, BOSSLE, 2003; PEREIRA, 2004; SANCHOTENE, 2007).

Com base nos portais da UFRGS, da UFSC, da UDESC, da Capes, do Scielo e do NUTES, realizou-se o mapeamento da produção do campo. Neles, além de outros, encontraram-se trabalhos, como o de Moura e outros (2013), que buscam uma interlocução com os agentes da equipe diretiva da escola em relação à EFE, e o de Oliveira (2012), que objetiva, pela concepção dos alunos, compreender a disciplina de EF na escola.

Apesar da existência de vários trabalhos voltados ao âmbito da EFE, observou-se que esse número é relativamente baixo em relação à quantidade de produções ligadas a outros temas do campo da EF, o que confirma os resultados obtidos por Bracht e outros (2011), os quais realizaram um mapeamento da produção do conhecimento sobre o tema da EFE, nas últimas três décadas, utilizando-se dos principais periódicos da área como fonte de investigação. Os pesquisadores constataram que apenas 15,5 % da produção estão voltados ao tema. Este quadro se acentua quando se visualiza o universo dos periódicos no campo da educação. Durante o semestre de 2012/2, na disciplina de seminário de dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com os demais colegas da disciplina, realizou-se um mapeamento em 12 dos principais

periódicos da área⁷, considerando-se o período de 2000 a 2012, oportunidade em que se buscaram trabalhos que tivessem alguma relação com o objeto de pesquisa de cada colega. Em relação ao objeto da presente pesquisa, foram encontrados nove artigos com alguma relação mais específica, sendo que vários colegas relataram não situar trabalhos relacionados ao referido objeto e, por isso, passaram a buscar também o que estivesse relacionado ao descritor Educação Física (EF).

Assim, a produção em torno do tema EFE parece necessitar de mais pesquisas que a enfoquem como objeto de estudo, de maneira a adensar o seu espectro epistemológico, o que permitiria maior compreensão sobre o seu estar na escola.

Do ponto de vista da estrutura, a pesquisa está composta por quatro capítulos. No capítulo I, intitulado “Aproximação ao campo: decisões metodológicas” apresentam-se e justificam-se as escolhas e os caminhos metodológicos. Nele, caracterizam-se os sujeitos investigados e o *locus* da pesquisa, além dos procedimentos utilizados para obtenção e análise das informações.

Os capítulos II e III são dedicados ao aprofundamento teórico do tema e do problema de investigação. No capítulo II, tomando-se como referência os estudos de Gimeno Sacristán (2000), abordam-se as questões do campo curricular e suas implicações para a constituição da Educação Física, especialmente no que se refere ao contexto da prática. Neste âmbito, relaciona-se o conjunto das prescrições curriculares que historicamente conformaram a EFE com os elementos que caracterizaram e ainda caracterizam sua identidade pedagógica.

No capítulo III, intitulado “A formação acadêmica de professores de EFE”, examinam-se alguns aspectos da história mais recente que marcam o caráter da formação dos profissionais e as implicações dessa profissionalidade na constituição da identidade pedagógica e curricular da EFE. No último capítulo, dedicado ao trabalho empírico, analisam-se as representações dos professores do IFC no que se refere às suas experiências com a disciplina de EFE, os aspectos da constituição profissional dos professores de EF, os elementos que configuram suas práticas pedagógicas e curriculares e a percepção que os profissionais têm em relação ao reconhecimento social da EFE.

⁷ Esses foram os periódicos analisados: Educação & Sociedade, Perspectiva (UFSC), Educação em Revista (UFMG), Revista Educação em Questão (UFRN), Educar em Revista, Revista de Educação Pública (UFMT), Revista Brasileira de Educação, Currículo sem Fronteiras, Educação e Pesquisa (USP), Educação (PUCRS), Educação e Realidade, Cadernos CEDES.

1 APROXIMAÇÃO AO CAMPO: DECISÕES METODOLÓGICAS

No texto a seguir apresenta-se a opção metodológica que orientou a investigação, com destaque para a identificação do *locus* do estudo, e os demais procedimentos que orientaram o processo investigativo, tais como a caracterização metodológica, os instrumentos de coleta de dados e a composição categorial para a análise das informações.

1.1 *LOCUS* DO ESTUDO

O trabalho foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, atualmente com sede (1) em Blumenau/SC, criado pela Lei nº 11.892/08 e instituído em onze campi instalados no Estado de Santa Catarina (Figura 1), a saber: Araquari (2), Blumenau (3), Camboriú (4), Concórdia (5), Fraiburgo (6), Ibirama (7), Luzerna (8), Rio do Sul (9), São Francisco do Sul (10), Sombrio (11), Videira (13), além de 02 unidades urbanas na cidade de Rio do Sul (9) e de Sombrio (12), 01 Polo na cidade de Abelardo Luz (14), e 02 campi avançados em implantação nas cidades de Brusque (15) e São Bento do Sul (16). O IFC teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio, com os colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina.

Estabeleceu-se como *locus* mais específico a antiga Escola Agrotécnica Federal de Sombrio (EAFS/SC), hoje Instituto Federal Catarinense campus Sombrio, que está localizada no município de Santa Rosa do Sul, a 15 km da rodovia BR 101, um dos 15 municípios que fazem parte da Associação dos Municípios do Extremo Sul Catarinense (AMESC). A escola foi criada, primeiramente, com o objetivo de atuar como uma Unidade de Ensino Descentralizada da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, localizada em Florianópolis. A EAFS/SC foi inaugurada em cinco de abril de 1993, passando mais tarde a ser denominada Escola Agrotécnica Federal de Sombrio por meio da Lei nº 8.670 de 30/06/93. Foi transformada em Autarquia Federal, com a mesma denominação de Escola, em 16/11/93, por meio da Lei nº 8.731. Em 28 de março de 1994 entrou em funcionamento. A então EAFS/SC, desde o início das suas atividades, ofereceu o Ensino Médio e também cursos técnicos.

Figura 1- Mapa dos campi do IFC.

Instituto Federal Catarinense



Fonte: <http://www.ifc.edu.br/site/templates/reitoria/images/mapa.jpg> (2013)

Foi em consonância com o perfil produtivo da região que, na década de 1990, reuniram-se esforços para a instalação de uma escola profissionalizante da rede federal de ensino no extremo sul catarinense. Inaugurada em 1993, a então Escola Agrotécnica Federal de Sombrio era a única instituição federal de ensino técnico a atuar no sul de Santa Catarina.

O campus Sombrio, além da unidade central localizada no município de Santa Rosa do Sul, possui uma unidade descentralizada, no município de Sombrio. Este campus foi pioneiro na oferta do Curso Técnico de Turismo e Hospitalidade, com ênfase no Turismo Rural, como forma de aliar o aproveitamento dos potenciais naturais da região “entre a serra e o mar” com a agropecuária, criando condições para diversificação e elevação do valor agregado das atividades rurais.

Atualmente, a Instituição possui uma área total de 204 hectares em sua sede, no município de Santa Rosa do Sul. Destes, 17.065 m² compõem a sua área construída, que é constituída de diversos ambientes pedagógicos e administrativos, tais como salas de aula, laboratórios, biblioteca, auditórios, ambientes poliesportivos e unidades didáticas, entre outros. O campus conta também com uma unidade descentralizada no município de Sombrio, que dispõe de 1.008,54 m² de área construída, composta de salas de aula, biblioteca, laboratórios e ambientes administrativos diversos. O espaço físico destinado a EF apresenta duas situações bastante distintas: na sede, tem-se uma estrutura com ginásio de esportes, sala de aula equipada com recursos audiovisuais, vestiários,

quadra poliesportiva externa, campo de futebol sete, campo de futebol de campo, campo de futebol de praia e quatro quadras de voleibol de praia; já na unidade urbana não se tem nenhum espaço físico destinado especificamente à disciplina.

Em 2009, a Escola Agrotécnica Federal transformou-se num campus do Instituto Federal Catarinense, atendendo à chamada pública da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) para que as escolas agrícolas se tornassem institutos e, assim, tivessem a possibilidade de oferecer cursos superiores à comunidade.

No contexto do IFC campus Sombrio, a disciplina de EF integra parte da matriz curricular identificada como base geral dos cursos técnicos integrados, inserindo-se na área de linguagens e códigos, com uma carga horária de 80 horas aulas (hora aula = 47 minutos) para cada ano, lecionada em duas aulas semanais, concentradas no mesmo dia, uma após a outra, como se mostra na Figura 2.

Atualmente, o campus conta com aproximadamente 160 servidores, entre técnicos administrativo-educacionais e professores. Deste número, o componente curricular de EF conta com quatro (4) professores efetivos que se dividem entre a carga horária da disciplina e outras atividades administrativas, pesquisa e extensão. Entretanto, nos últimos anos, dois professores efetivos desta área ocupam cargos administrativos e, por isso, a disciplina tem sido conduzida por dois (2) professores efetivos e dois (2) professores contratados. São atendidos aproximadamente 1.100 alunos, sendo que, deste total, 68% integram o ensino médio/técnico. Os demais, no ensino superior, estão distribuídos nos seguintes cursos apresentados a seguir:

- Campus (SEDE) -

Ensino Médio/Técnico: Técnico em Agropecuária Integrado e Subsequente.

Ensino Superior Bacharelado em Engenharia Agrônômica (Integral)

- Campus (UNIDADE URBANA) -

Ensino Médio/Técnico: Técnico em Informática Integrado e Subsequente

Ensino Superior Licenciatura em Matemática (Noturno)

Tecnologia em Gestão de Turismo (Noturno)

Tecnologia em Redes de Computadores (Noturno)

Figura 2 - Matriz curricular das disciplinas de base geral dos cursos técnicos

P a r t e	Área	Disciplinas	1*	2*	3*	Carga horária Anual (h/a: 47 min)**	Carga horária Anual (horas)
BA S E GE RA L	Linguagens e códigos	L. Portuguesa	160 (4)	160 (4)	160 (4)	480	376
		Artes	40 (1)	40 (1)	-	80	64
		E. Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Inglês	40 (1)	40 (1)	80 (2)	160	126
		Espanhol	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120	94
		SUBTOTAL	9	9	9	1080	848
	Ciências Humanas	História	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Geografia	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Sociologia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120	94
		Filosofia	40 (1)	40 (1)	40 (1)	120	94
		SUBTOTAL	6	6	6	720	564
	Ciências da Natureza Matemática	Biologia	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Química	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Física	80 (2)	80 (2)	80 (2)	240	188
		Matemática	120 (3)	120 (3)	120 (3)	360	282
		SUBTOTAL	9	9	9	1080	846
		TOTAL	24	24	24	2880	2258

Fonte: Projeto Político do Curso – PPC do IFC campus Sombrio (2011)

1.1.1 Os Sujeitos do Estudo

Inicialmente, realizou-se o contato com a direção do campus Sombrio e, a partir da autorização para a realização da pesquisa (Anexo A), realizou-se o contato com os professores de EF, quando lhes foram apresentados os objetivos do estudo e lhes foi solicitado que participassem da investigação, informando que se realizariam observações nas aulas de EF, reuniões e onde mais o objeto de pesquisa estivesse envolvido. Da mesma maneira, realizou-se o contato com os professores das demais áreas.

Os integrantes da investigação somam nove professores do IFC campus Sombrio, mais especificamente, quatro professores de EF e cinco das demais áreas. Para a escolha dos professores de EF, utilizaram-se os seguintes critérios: i) estar atuando na disciplina; ii) ou ser efetivo. Além destes, foram incluídos professores de outras áreas, com atuação por maior tempo. No Quadro 1, apresentam-se os participantes desta investigação e sua respectiva área/disciplina:

Quadro 1- Professores participantes

Professor	Área/Disciplina
Ana	Linguagens e Códigos/ Português

Professor	Área/Disciplina
Carla	Ciências da Natureza Matemática/ Biologia
Renata	Linguagens e Códigos/ Educação Física
Maria	Ciências Humanas/ História
Antonio	Linguagens e Códigos/ Educação Física
Carlos	Educação Profissional/ Redação Técnica
Davi	Linguagens e Códigos/ Educação Física
Abreu	Linguagens e Códigos/ Educação Física
João	Ciências da Natureza Matemática/ Física

Fonte: o autor (2013).

Os nomes dos professores participantes foram alterados para garantir o sigilo da fonte. Apresenta-se, a seguir, o perfil deste grupo, com destaque para as características gerais da formação e da experiência docente (Quadro 2).

Quadro 2 - Dados sobre formação e trajetória dos professores participantes

Professor colaborador	Ano de conclusão da graduação	Tempo de serviço desde a graduação	Ano de conclusão da pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo de atuação no IFC (em anos)
Ana	1990	23	2002 mestrado	19	17
Carla	1990	23	2002 mestrado	23	17
Renata	1989	24	2007 mestrado	18	02
Maria	1999	14	2012 doutorado	14	05

Professor colaborador	Ano de conclusão da graduação	Tempo de serviço desde a graduação	Ano de conclusão da pós-graduação	Tempo de magistério	Tempo de atuação no IFC (em anos)
Antonio	2001	12	2006 mestrado	04	02
Carlos	1998	15	2002 mestrado	14	09
Davi	1984	29	2002 especialização	30	17
Abreu	2003	10	-----	08	02
João	2000	13	2009 mestrado	14	10

Fonte: o autor (2013).

1.2 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA

No presente trabalho, assume-se como concepção de pesquisa o conceito proposto por Minayo (2011, p. 16), para quem:

[...] pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos.

Com esse pressuposto, classifica-se a investigação como um estudo de cunho qualitativo inserido diretamente no ambiente educacional e escolar, neste caso, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense campus Sombrio. Stenhouse (1975, apud SANCHO, 2010) destaca que a escola é um dos espaços privilegiados para a pesquisa em educação, constituindo-se como um “laboratório” natural.

Falando sobre este tipo de estudo, Minayo (2011, p.21) afirma que “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo”. A autora destaca ainda que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Na mesma direção, Denzin e Lincon (2008 apud SANTOS e PIRES, 2012) asseveram que a pesquisa qualitativa centra-se na qualidade dos processos e significados provenientes do estudo investigativo, e que não poderiam ser objetivados nos mesmos parâmetros de “quantidade, soma, intensidade ou frequência”. Os mesmos autores mencionam que a “pesquisa qualitativa procura aprofundar os aspectos societários dos sujeitos em seu viver cotidiano” (p.18). Tais elementos são fundamentais para os objetivos desta pesquisa, que propõe analisar a representação que professores de EF e das demais áreas possuem acerca dos elementos da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da EFE no IFC.

Ainda em relação à tipologia, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso, uma vez que se ocupa em compreender o processo pedagógico e curricular em uma “única” instituição em uma dimensão mais específica (MOLINA, 2010), qual seja, a de compreender o processo de constituição da identidade pedagógica e curricular da Educação Física e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, especificamente no IFC campus Sombrio. Molina (2010) destaca que o estudo de caso é uma opção pertinente “quando se trata de tentar responder problemas ou perguntas que se formatam em “como” e/ou “porquês” e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas”. (p.102). Para a autora, o estudo de caso configura-se como “um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo. Um exame particular de uma situação, programa, acontecimento ou fenômeno específico que proporciona uma valiosa descrição”. (MOLINA, 2010, p.102).

Para Triviños (2011, p.133), entre os tipos de pesquisa qualitativa, o estudo de caso talvez seja um dos mais importantes. Pode ser definido de forma bastante simplista como “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

A opção particular por este tipo de pesquisa fundamenta-se ainda no argumento de Lüdke e André (1986), que apontam o estudo de caso qualitativo ou naturalístico como ferramenta destacada para a imersão no universo dos problemas da educação, inserindo-se na busca da apresentação do dia-a-dia da escola, com um *olhar de dentro* (grifos nossos), subsidiando aspectos utilíssimos para o entendimento dos múltiplos objetivos da escola e suas relações com as outras instituições da sociedade.

1.2.1 Instrumentos para Coleta e Análise das Informações

Os instrumentos para a coleta das informações, também considerados como técnicas de pesquisa são definidos por Severino (2007, p.124) como “os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas”. A fim de coletar as informações necessárias para a realização deste estudo, utilizaram-se os seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas e observação.

Lüdke e André (1986), Severino (2007), Negrine (2010) e Minayo (2011) entendem que a entrevista constitui um dos mais usuais tipos de técnica do campo das pesquisas na área das Ciências Humanas. Severino (2007) destaca que ela se constitui como uma forma de coletar as informações sobre determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos colaboradores. Na entrevista, a característica fortemente presente é a interação que emerge entre entrevistador e entrevistado. Entende-se que no IFC, campus Sombrio, existe um ambiente relacional favorável, o que propicia o uso deste instrumento. Lüdke e André (1986, p.34) indicam ainda que a grande vantagem da entrevista em relação aos outros instrumentos é a de “que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Na investigação utilizou-se, dentre os diferentes tipos de entrevistas, a do tipo semiestruturada que Negrini (2010, p.76) assim define:

É semiestruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem

explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa.

No que se refere a este instrumento, utilizou-se um roteiro aberto (Apêndice A) sobre os temas e assuntos relacionados à prática pedagógica e curricular. No total, foram realizadas nove (09) entrevistas (Apêndice B), uma com cada professor, durante o período de outubro de 2013 a janeiro de 2014. As entrevistas foram realizadas nas dependências da própria instituição em que o estudo foi realizado. Apenas duas entrevistas, por solicitação deles, foram realizadas na casa dos docentes participantes. As entrevistas no IFC foram realizadas em salas de aula, em auditório, laboratório de informática, ambientes com silêncio e privacidade suficiente para a realização das gravações. As gravações foram previamente agendadas e autorizadas pelos entrevistados por meio do documento de esclarecimento e consentimento⁸ (Apêndice C) devidamente aprovado pelo comitê de ética da UFSC (Anexo B).

Posteriormente à realização da entrevista, procedeu-se à transcrição, momento que se julga ser rico de autorreflexão e autoavaliação em relação ao próprio roteiro e às formas de gerir a entrevista. Após a realização da transcrição, providenciou-se a devolução da entrevista aos entrevistados para que eles realizassem a leitura e análise do texto escrito. Passada essa etapa e atendendo-se a todas as sugestões de alterações, procedeu-se à formatação final da entrevista.

Como já se fez referência anteriormente, a observação foi outro instrumento que auxiliou na obtenção dos dados empíricos. A observação, conforme destaca Negrine (2010), se configura como um dos instrumentos valiosos na pesquisa qualitativa. Combinada com a entrevista, ela ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas mais recentes no campo educacional (LÜDKE e ANDRÉ, 1998). Minayo (2011) destaca que para alguns estudiosos sua importância é tão grande que não a consideram apenas como uma técnica de investigação, mas como um método que permitiria a compreensão da realidade. Severino (2007, p.125) afirma que ela é “etapa imprescindível em qualquer tipo ou

⁸ Documento que visa informar e esclarecer o convidado a participar da pesquisa sobre o conteúdo e o uso das informações coletadas pelo pesquisador e que, mediante o aceite em participar do estudo, o colaborador deve assinar.

modalidade de pesquisa”, pensamento este que também é compartilhado por Richardson (2011).

Segundo Lakatos e Marconi (2010, p173), ela pode ser definida como “técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”.

Por sua vez, Triviños (2011), quando define a observação, ressalta que não se trata de um olhar simplificado, mas sim de um olhar que destaca algo específico, prestando atenção a certas características do objeto/situação observado. Para este autor, a observação busca descobrir os aspectos aparentes e os mais profundos do objeto, acessando, se possível, “sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.” (p.153).

Já no entendimento de Lüdke e André (1998), a observação precisa assumir uma estrutura controlada e sistemática, o que pressupõe um planejamento e um preparo minucioso do observador, o que também para Richardson (2011) evitará que ela seja apresentada como um conjunto de curiosidades interessantes, pois poderá ser submetida a verificações e controles de validade e precisão. O seu planejamento significa determinar previamente o quê e como observar (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Entende-se que a observação exige um olhar treinado, no sentido de se poder abstrair aquilo que não está nitidamente presente, de ver o que não se vê pelo simples olhar, de perceber e refletir o que realmente significa o que se está se vendo.

Em relação ao grau de participação, ela poderá ser uma observação não participante ou participante (LAKATOS e MARCONI, 2010; NEGRINI, 2010). Na observação não participante o observador entra em contato com a realidade a ser estudada, mas sem integrar-se a ela, isto é, realiza-se uma participação passiva, sem relacionamento com os atores. Ao contrário, na observação participante, o pesquisador tem uma participação real, incorpora-se ao grupo, confunde-se com ele, ou seja, realiza-se uma participação ativa, implicada. E neste caso, segundo Lakatos e Marconi (2010), ela pode ser natural quando o observador pertence ao mesmo grupo que investiga ou artificial quando ele se insere no grupo com o objetivo de obter informações.

Em relação aos meios utilizados, a observação pode ser não estruturada, estruturada ou semiestruturada (LAKATOS e MARCONI, 2010; NEGRINI, 2010). Uma observação não estruturada é aquela em que o pesquisador registra os fatos da situação estudada sem utilizar meios técnicos, não prevê a elaboração antecipada de uma forma de

planejamento e controle. Diferentemente, na observação estruturada, o pesquisador delimita as pautas a serem observadas, centrando-se na ocorrência de certos comportamentos e registrando-os. Por fim, uma observação semiestruturada é aquela que, mesmo com pautas a serem observadas, não se fecha totalmente a outras ocorrências que possam surgir além da pauta prévia.

Na presente pesquisa, utilizou-se a observação participante e semiestruturada nas aulas de EF e demais situações, buscando-se observar os professores de EF em suas aulas e nos outros espaços escolares como reuniões, conselhos de classe, sala dos professores, como também os alunos na referida disciplina e em outros espaços.

No total, foram realizadas 31 observações (Apêndice D), somando-se 128 horas de observação. Procurou-se registrar todas as informações obtidas (comportamentos, ações, atitudes, diálogos, falas, descrição dos sujeitos e locais) em fichas de observação (Apêndice E). Ainda com relação a esse tipo de instrumento, utilizaram-se pautas prévias. Negrini (2010) ressalta a importância das pautas prévias, de forma a evitar a contaminação por juízos de valores:

Observar sem pautas prévias faz com que os registros das informações recolhidas contenham informações das mais variedades possíveis servindo, de certa forma, a uma multiplicidade de conclusões e a qualquer tipo de discurso que se queira inferir a partir dos registros realizados pelo observador. (NEGRINI, 2010, p.67)

Nesse sentido, buscou-se orientar o olhar sobre o objeto de estudo, a fim de não perder tempo com fatos inexpressíveis. Contudo, isso não evitou que no decorrer do processo de investigação, se ampliassem ou se reduzissem os aspectos observados (NEGRINI, 2010).

Percebeu-se que a diversidade de situações proporcionou uma ampla visão do cotidiano dos sujeitos envolvidos do contexto do IFC campus Sombrio, bem como a focalização progressiva e adensada do objeto de estudo.

Como já destacado, a análise documental constituiu mais um dos instrumentos para a obtenção de dados e informações empíricas. Expressando-se sobre este instrumento de pesquisa, Lüdke e André (1986) afirmam que ele constitui elemento valioso na avaliação de dados de cunho qualitativo, complementando as informações adquiridas por outros instrumentos ou descobrindo novos elementos de um problema. As pesquisadoras destacam que os documentos contêm elementos que muitas vezes podem alicerçar as afirmações e percepções do

pesquisador. Este tipo de análise apresenta-se também como técnica destacada quando no uso complementar a outras técnicas.

Com base na concepção das autoras e considerando-se o objetivo da investigação, atribuiu-se especial atenção a esse instrumento, especialmente em relação à preparação das entrevistas e a sua posterior análise. Assim, no âmbito dessa investigação, analisaram-se documentos oficiais e técnicos. Na ordem dos documentos oficiais incluíram-se os documentos orientadores da educação básica, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física (PCNs) e Orientações Curriculares para o ensino médio. Já os documentos técnicos revisados foram o Projeto Político Institucional (PPI), o Projeto Político do Curso (PPC) e os Planos de Ensino (PE) da disciplina de Educação Física.

Para a organização e análise das informações obtidas através do trabalho de campo utilizou-se o método de análise de conteúdo, definido como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, p.42). Mais especificamente, fez-se a análise qualitativa de conteúdo, que se utiliza de categorias normalmente obtidas a partir de modelos teóricos, tendo em vista que “as categorias são levadas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas.” (FLICK, 2009, p.291).

Para o trabalho de análise de conteúdo, seguiram-se as orientações de Lüdke e André (1986), organizando-se todo material e identificando-se nele conceitos, tendências e padrões relevantes para, em um segundo momento, reavaliar-se os achados, buscando-se relações e interferências por meio de uma leitura, em um nível de aprofundamento mais elevado, de todo o material produzido. Por intermédio deste procedimento foi possível identificar as principais categorias presentes nos textos, as quais passaram a ser orientadoras do processo de análise no trabalho empírico.

Assim, as categorias de análise, extraídas dos textos oficiais e, inclusive, dos referenciais teóricos produzidos no campo da EF, passaram a orientar a interpretação dos dados empíricos que foram catalogados na forma de unidades de significado (Apêndice G) a partir das entrevistas transcritas e das fichas de observação.

Salienta-se que, apesar da opção pela organização da análise e interpretação deste estudo em categorias, têm-se a compreensão de que seria inviável a análise das informações exclusivamente a partir das categorias, uma vez que elas apenas orientaram o processo de objetivação da interpretação e proporcionaram certa centralidade/foco ao trabalho. Assim, resultante desta organização, definiram-se quatro categorias de análise a partir das quais se realizou o trabalho de interpretação das informações obtidas por meio dos instrumentos de pesquisa já referidos. Entendeu-se, com base nos argumentos metodológicos já expressados, que essas categorias são centrais para identificar os elementos que revelam a identidade pedagógica e curricular da EFE e sua legitimidade. São elas: experiência do sujeito com a disciplina de EFE; constituição profissional do professor de EFE, prática pedagógica e curricular; e reconhecimento social.

2 O CURRÍCULO E SUAS IMPLICAÇÕES NOS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Tomando-se como pressuposto a tese de Sacristán (2000), de que “na educação e na escola tudo gravita em torno do currículo”, neste capítulo apresentam-se algumas das implicações do movimento curricular na constituição da EFE. Na primeira parte do texto discutem-se os elementos do instituído e dos instituintes desta relação, ou seja, o constructo histórico da área, particularmente o seu arcabouço normativo, as tendências e concepções no âmbito político e pedagógico, além de aspectos como: relação professor-aluno, saberes, avaliação e métodos presentes na prática pedagógica da EFE. Na segunda parte do texto a análise considera o conjunto de categorias proposto por Sacristán, o qual serviu tanto para a compreensão ampliada do trabalho pedagógico na EFE quanto para a discussão dos dados empíricos apresentados no capítulo IV.

2.1 INSTITUÍDOS E INSTITUINTES NA RELAÇÃO CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A compreensão sobre currículo no contexto educacional, em perspectiva histórica, tem possibilitado aos pesquisadores e educadores atuar em esferas do debate e da ação pedagógica, desde o âmbito das proposições curriculares nacionais até o espaço curricular da disciplina e das experiências vivenciadas pelos estudantes na escola. Como bem destacam Nunes e Rúbio (2008), compreende-se que a análise a respeito dos currículos da EFE deva ser promovida à luz do movimento histórico em que eles são construídos.

A Educação Física Escolar brasileira, na sua constituição histórica, vem sendo marcada por diferentes paradigmas, alguns deles com caráter fortemente acentuado como, por exemplo, as tendências eugenista/higienista, militarista e esportivista. São paradigmas que, de alguma forma, ainda hoje implicam a prática pedagógica da área, algumas ligadas à representação de diversos papéis determinados por interesses de classe. Segundo Marques (2000, p. 19), “a política da educação no Brasil foi sempre marcada por padrões verticalistas e centralistas a partir do núcleo do Estado”, o que não se mostra diferente na EFE, que historicamente tem assumido papéis consoantes com práticas quase sempre vinculadas a ordenamentos da prescrição curricular, as quais respondem a interesses de grupos políticos e econômicos.

Cabe destacar que, a partir da década de 1980, inicia-se nova mudança de enfoque em relação à prática da Educação Física no contexto escolar. Emerge forte discussão pautada numa concepção crítica de educação, o que, por consequência, modifica (ou busca modificar) o caráter do seu papel político e pedagógico. Alguns autores (PALMA et al, 2010; BRACHT, 1997/1999/2003; CAPARROZ, 2003; MOREIRA, 1999) identificam esse momento como o período de “crise de identidade” da EFE.

A análise deste amplo e complexo contexto sugere questões que ajudam a compreender os instituídos e instituintes de tal movimento, dentre estas: quais são as influências de um currículo pautado em tendências do tipo eugenista/higienista e militar para o atual contexto das práticas pedagógicas da EFE? Que perfil de sujeito estes modelos curriculares pretendiam formar? Quais saberes escolares compunham o repertório curricular nessas tendências? Os enfoques da nova perspectiva, baseados em um currículo crítico, estariam, na prática, atendendo às expectativas a partir do que eles mesmos pressupuseram? A EFE ainda estaria, hoje, em crise de identidade? Quais propostas curriculares vêm sendo configuradas atualmente na EFE, tendo em vista a emergência das perspectivas críticas? Afinal, que identidade pedagógica e curricular vem sendo constituída na EFE?

Estas são algumas indagações que se propõe discutir no presente capítulo, com foco, especialmente, nas diferentes implicações curriculares que marcam o processo histórico da EF no Brasil e sua relação com a constituição da identidade da Educação Física Escolar no IFC.

Valter Bracht e Ricardo Crisório (2003) afirmam que a EF está inserida numa construção social e histórica, não deixando, inclusive, de inserir-se no campo político, o que significa dizer que não há identidade imutável e sim que as diferentes identidades são oriundas das diferentes possibilidades de construção de sentidos, as quais são produzidas socioculturalmente. Assim sendo, concorda-se com Carmo (1995) e Darido (1999) quando eles afirmam que tanto a EF quanto as metodologias de ensino e a própria função social da escola são produtos da história e, conseqüentemente, sofrem influências deste movimento. Portanto, acredita-se que estão na constituição histórica da EFE os elementos que consolidam sua identidade pedagógica e curricular. É, pois, com o propósito de compreender este movimento que se destacam, a seguir, alguns desses elementos históricos.

Este primeiro período, marcado pela concepção higienista/eugenista, estende-se até a década de 1970 aproximadamente

(DUARTE, [200?]). O excerto a seguir traz algumas informações a respeito:

[...] É fato de que a História da Educação Física no Brasil confunde-se em muito dos seus momentos com a história dos militares e com os ideais de branqueamento promovidos pelas elites pré e pós-abolicionistas. Exemplos disso são: A introdução da Ginástica Alemã (1860) pela Escola Militar criada dois anos após a chegada da família real ao Brasil, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo sob a influência da missão militar francesa (1907), a criação do Centro Militar de Educação Física pelo Ministério da Guerra e a criação da Escola de Educação Física do Exército no Rio de Janeiro. (CASTELLANI FILHO, 2006, p. 34)

A EF aparece na escola, inicialmente, como Ginástica, prática associada à educação do físico e à saúde corporal. Na instituição militar e médica estavam suas bases de sustentação. Nesse período, a classe médica tinha como propósitos assegurar a saúde e o vigor físico, buscando aumentar a reprodução e a longevidade dos indivíduos (BRACHT, 1999; NASCIMENTO e GARCES, 2012). Assim, incumbiu-se de ditar, por meio da instituição familiar, os fundamentos de reorganização da sociedade (CASTELLANI FILHO, 2006; PAIVA, 2003).

Esse período também se caracterizou pela busca da supremacia da raça branca, especialmente em virtude do grande número de negros presentes na população brasileira, o qual chegava à metade da população durante o período de sua independência, fato que causava certo temor à classe dominante. Portanto, a classe médica visualizou na Educação Física uma importante forma de propagação das atribuições do movimento higienista/eugenista com traços sexistas.

Entretanto, este movimento não ocorreu sem resistências, dado que a classe dominante, nesse período, fazia diferenciação entre trabalho intelectual e manual, cabendo aos desprivilegiados a atividade manual. Como se constata no texto que segue,

[...] tais esforços, porém, não ocorreram sem suscitar resistências próprias ao pensamento dominante da época, que não viam com bons olhos levar para dentro dos colégios – que assistia a filhos de elite – a prática de atividades físicas, situando-as ao lado daquelas por eles valorizadas, de índole intelectual. Tal contrariedade se era

diminuta em relação aos alunos do sexo masculino, por já terem os pais se acostumado à ideia da Ginástica para os homens em razão dos exemplos oriundos das instituições militares, se fazia histórica quando a intenção de sua prática se estendia ao sexo feminino. (CASTELLANI FILHO, 2006, p.46).

Apesar da forte resistência social promovida pela classe dominante, esta não foi suficiente para impedir a inclusão da Educação Física, pela classe médica e militar, nos currículos escolares. Ganhou relevância, nesse contexto, o Parecer de Rui Barbosa no Projeto de número 224, denominado “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” (CASTELLANI FILHO, 2006; CARMO, 1995; DARIDO, 1999). Nesse documento, Rui Barbosa deu destaque especial à Educação Física como fator formador dos jovens, apontando como proposta a instituição de uma sessão especial de ginástica na escola e a inclusão da ginástica como matéria de estudo nos programas escolares. Esse momento representa a instituição da legalidade no âmbito da EFE e do vínculo aos planos de ordem política governamental, legalidade esta que vai muito além da obrigatoriedade, tendo em vista que, tacitamente, busca sustentar o papel político ideológico da classe dominante.

Sobre este aspecto recorre-se a Carmo (1995, p.128-130), quando faz uma retrospectiva das leis, dos decretos e das resoluções até a década de 70, retrospectiva esta que confirma essa relação de dependência da EFE com as normas. Com base nessa retrospectiva, organizou-se o Quadro 3, incluindo também a legislação que orientou a ação pedagógica da área após 1970.

Quadro 3 - Síntese da legislação brasileira referente à EFE.

Norma	Descrição referente à Educação Física
Constituição de 1937	Art.º 131- A Educação Física e ensino cívico e os trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência.
Decreto 2.072 de 08/03/1940	Art.º 1 - A Educação Cívica, moral e física, é obrigatória para a infância e juventude de todo país, nos termos do presente decreto.

	Art.º 4 – A Educação Física a ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos, terá por objetivo não somente fortalecer a saúde das crianças e dos jovens, tornando-os resistentes a qualquer espécie de invasão mórbida e aptos para os esforços continuados, mas também dar-lhes ao corpo, solidez, agilidade e harmonia.
Norma	Descrição referente à Educação Física
Lei orgânica do ensino industrial - Decreto-lei 4.073/42	A Educação Física torna-se obrigatória.
Decreto-lei 6.141/1943	A Educação Física torna-se obrigatória no ensino comercial.
Decreto-lei 9.613	A Educação Física torna-se obrigatória no ensino agrícola.
Lei 4.024/61 (LDBEN)	Art.º 22 - A Educação Física é obrigatória no ensino primário e médio.
Decreto 705/69	Altera a redação do artigo 22 da lei 4.024/61 e estabelece a obrigatoriedade para todos os níveis e graus.
Lei 5.692/71 (LDBEN)	Art.º 7 – A Educação Física torna-se obrigatória no 1º e 2º graus.
Lei 9.394/96 (LDBEN)	Art.º 26 Modificado pelas leis 10.328/2001 e 10.793/2003 - § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica...
Resolução CEB 03 de 26/06/98, que institui as DCNs para o ensino médio	Art.º 10 - §2º Considera a Educação Física como componente curricular obrigatório.
Lei 9.696/98	Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de

	<p>Educação Física.</p> <p>Art.º 1 - O exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.</p> <p>Art.º 2 - Apenas serão inscritos nos quadros dos Conselhos Regionais de Educação Física os seguintes profissionais:</p> <p>I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;</p>
<p>Sentença proferida em 18 /07/2013 relativa ao Processo nº 0027439-20.2011.4.01.3400 – 20ª Vara Federal – Seção judiciária do Distrito Federal</p>	<p>O CONFEF propôs ação judicial contra o art. 31 da resolução CNE/CEB nº 07/2010, que possibilitava ao professor regente de referência da turma - aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar - assumir as aulas de Educação Física nas escolas.</p> <p>A sentença declara a necessidade da presença de Profissional de Educação Física para ministrar aulas de Educação Física e ou/recreação ou qualquer outra atividade que envolva exercícios físicos e esportes, em conformidade com a Lei 9.696/98 e com a Constituição Federal.</p>

Fonte: o autor (2014).

Paralelamente ao estabelecimento da legalidade, novas implicações vão emergindo no currículo da EFE. O movimento eugênico, por exemplo, segundo Castellani Filho (2006), a partir do Estado Novo, ganhou novos objetivos: o de garantir o atendimento dos princípios da Segurança Nacional e o de fornecer mão-de-obra, apta fisicamente, a fim de contribuir para o processo de industrialização que teria relação direta com a economia do país. Este período foi descrito por Alcir Lenharo (apud CASTELLANI FILHO, 2006, p.85) como o de “militarização do corpo”, que se dava por meio da moralização do corpo pelo exercício físico, da eugeniação da raça e da instrumentalização da performance física para o trabalho. Nesse cenário, o currículo da EFE incumbiu-se de disciplinar as emoções, forjar a personalidade, desenvolver o caráter e as demais qualidades que o Estado brasileiro

elegeu como padrão de moral, de dignidade e virtude. No campo dos esportes, competia instruir lições de cooperação e de obediência à lei.

Nesse movimento, o uso da ginástica aparece no currículo como conteúdo principal, sob uma visão dualista de corpo e mente (BRACHT, 1997 e 2001) que se apoia no uso do exercício físico sistemático e racionalizado para a saúde, entendida como saúde biológica, e no desenvolvimento do caráter, numa visão funcionalista de sociedade. Fazendo-se necessário sistematizá-la, surgem os métodos ginásticos de origem europeia, dentre eles, os métodos alemão, sueco e francês⁹, que foram incorporados pela EFE brasileira. Segundo Soares (1994 apud Souza Junior, 1999, p.130):

[...] é o método alemão (ginástica alemã) que primeiro influencia a estruturação e a recomendação dos exercícios físicos... A ginástica sueca aparece, pela primeira vez, em 1882, na defesa feita por Rui Barbosa em seus pareceres acerca das reformas educacionais... Já a ginástica francesa, é identificada a partir da década de 50 do século XIX, integrando os currículos das escolas primárias e sendo obrigatória nas escolas normais, tornando-se oficial nas forças militares, somente em 1921, em substituição ao método alemão e, perante os estabelecimentos de ensino federais,

⁹ Método Alemão: fundado por Guts Muths (1759-1839), filantropo e filósofo, preocupado com a saúde e a moral. Já Friederich Ludwig Jahn (1778-1852) reforçava, para além da saúde e da moral, o caráter militar da ginástica, e utilizava em suas aulas os obstáculos artificiais, que mais tarde seriam denominados aparelhos de ginástica. Enquanto Guts Muths e Jahn preocuparam-se com os exercícios destinados às massas, Adolph Spiess (1810-1858) preocupou-se com a ginástica nas escolas, organizada por exercícios livres, exercícios de suspensão, exercícios de apoio e ginástica coletiva.

Método Sueco: criado por Pehr Henrik Ling (1776-1839), poeta e escritor, propõe um método de ginástica dividido em quatro partes: Ginástica pedagógica ou educativa, Ginástica militar, Ginástica médica e Ginástica estética. Baseado em exercícios simétricos, com dificuldade progressiva, sem aparelhos. Dividia-se em aquecimento, parte fundamental e relaxamento.

Método Francês: influenciado pelos métodos alemão e sueco, Francisco de Amorós (1770-1848) cria um método com a preocupação de tornar o homem mais habilidoso, veloz e ágil. Baseava-se em exercícios físicos como: natação, marcha, corrida, saltos, quadrupedismo, equilibrismo, trepar, levantar, lançar, defender, e outros.

Cf. <<http://sistemas.eeferp.usp.br/myron/arquivos/7844237/7acaa16689d129e4730fce2a484e8f43.pdf>>

municipais e particulares, chegando na década de 30 do século XX.

Conforme Bracht (1997), o conteúdo presente no currículo em ação da EFE, sob estes métodos, baseava-se fundamentalmente na execução de exercícios físicos, corridas, saltos. Para o autor, assumem, por este tipo de conteúdo e pela forma aplicada, “os códigos/símbolos/linguagem/sentido da instituição militar” (p.10). Tem-se uma prática do fazer pelo fazer, destituída de qualquer reflexão, perpetuada a visão dicotômica entre corpo e mente. Nesse âmbito, a formação ficou restrita à questão do corpo, secundarizando-se a educação intelectual. (SOUZA JÚNIOR, 1999). Sob essa perspectiva, profissionais da instituição militar assumiam o papel de instrutores, cabendo-lhes apresentar os exercícios ordenando-os de forma gradual, dirigir, manter a ordem e a disciplina. Já aos alunos cabia repetir e cumprir a tarefa atribuída. Tinha-se, com isso, uma transferência direta da instrução militar, calcada nos conhecimentos anatômicos fisiológicos da área médica, para dentro da escola (BRACHT, 1997; CASTELLANI FILHO, 2006; PALMA et al, 2010). Bracht (1997) enfatiza que a instrução militar começa a perder espaço na EFE a partir do fim da década de 1930, com a criação das primeiras instituições civis voltadas à formação de professores de EF.

O sexismo é outra característica marcante desse período na EF. Ele é acentuado tanto no currículo prescrito como no currículo em ação, e ganha forma especialmente nas instruções normativas da época para as atividades ginásticas voltadas ao sexo feminino. A EF assume um caráter discriminatório. Pronunciando-se sobre esse aspecto, Bracht (1997) afirma que a EFE reforça o estereótipo socialmente posto do comportamento masculino e feminino. Segundo Castellani Filho (2006), Rui Barbosa entendia que seria necessário oferecer atividades ginásticas adequadas à estrutura feminina e às exigências futuras do vir a ser mãe. O autor afirma também que, para Fernando de Azevedo, a educação física da mulher deveria ser integral, higiênica e plástica, priorizando práticas menos violentas e compatíveis com a delicadeza do organismo feminino.

Este mesmo autor (2006, p.61-65) destaca outros exemplos explícitos do sexismo da época. Para tal, apresenta aspectos da legislação da EF e do esporte. O Art. 54 do Decreto de Lei Nº 3199 – 14/04/41, por exemplo, define: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza...”; a instrução Nº 2 da deliberação Nº 7/65 do CND (Conselho Nacional dos Desportos) estabelece o seguinte: “Não é permitido a prática de lutas de

qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo,...”; a Lei 6.503 de 13 de dezembro de 1977 (que dispunha sobre a EFE em todos os graus e ramos de ensino) faculta, na letra “F” do seu Art.1º, a prática da Educação Física à aluna que tenha prole.

A avaliação da aprendizagem, nesse período, se configurava como somativa e classificatória, valorizando-se o produto e não o processo. Centrava-se em avaliar apenas o aspecto motor, valendo-se do uso de teste de capacidades físicas para mensurações corporais, sem fins educacionais, muitas vezes, com intuito de selecionar os mais habilidosos (DARIDO, 1999).

Passado o período do Estado Novo que, para Bracht (1997, 2003), aparentemente, coincide com o pós-grande guerra, uma nova concepção de instituição passa a estabelecer os códigos que serão assumidos pela EFE. A concepção esportivista define novos ordenamentos para o currículo. Institui-se, nesse contexto, o esporte na escola, e não o esporte da escola (BRACHT, 1997; KUNZ, 2001; COLETIVO DE AUTORES, 1992). O esporte cresce de forma vertiginosa em diferentes países e se torna o elemento principal da EFE. O governo brasileiro aproveita-se dessa ascensão e inclui o binômio formado por Educação Física/Esporte em suas estratégias de governo, como se percebe nos textos a seguir:

[...] Nesta época, os governos militares que assumem o poder em março de 1964, passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. (DARIDO, 1999, p.15).

[...] à Educação Física é colocada a tarefa de fornecer a “base” para o esporte de rendimento. A escola é à base da pirâmide esportiva. É o local onde o talento esportivo vai ser descoberto. (BRACHT, 1997, p.22)

Também Castellani Filho (2006) aponta que o Estado utilizou-se do esporte para reprimir os movimentos estudantis, buscando desviar a atenção dos estudantes das questões sociopolíticas e suprimindo qualquer tentativa de reestruturação do movimento estudantil. A ideologia do esporte de rendimento combina com a estratégia do capitalismo, sendo reforçada pelos meios de comunicação, que dão destaque ao esporte espetáculo, numa perspectiva de mercadoria. A aula de EFE passa a contribuir como meio de propagação da propaganda e

incentivo ao consumo de tudo que estivesse relacionado ao esporte (KUNZ, 2001; SADI, 2001).

Ainda nesta direção, Bracht (1997) destaca que um dos papéis do esporte escolar foi, sim, reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, naturalizando a dominação e a exploração, tanto por aqueles que exploram quanto pelos que são explorados. O currículo da EFE passa a assumir-se numa perspectiva técnico-científica. E como em toda a sua trajetória, nesse momento não poderia ser diferente, colabora para a consolidação de valores do Estado/Nação:

Partindo do pressuposto de que o currículo é tudo aquilo que existe na experiência educacional, não podemos negar que o treinamento esportivo está implicado com formas de regular e governar os sujeitos da educação. Pelas suas características próximas ao âmbito do esporte profissional, o treinamento esportivo funciona como regime de verdade dos valores do esporte. O treinamento esportivo é um micro-texto do currículo da Educação Física que contribui para a aquisição de certos conhecimentos válidos pela sociedade e fomenta as identidades desejadas pelo Estado. (NUNES e RÚBIO, 2008, p.62)

Dando sua contribuição, Souza Júnior (1999, p.140) ressalta que o “caráter técnico do esporte é um elemento central para que ele passe a ser um conteúdo quase exclusivo nas aulas de Educação Física”, tornando-se o melhor meio para preparar o sujeito para a nova ordem social, em que os melhores dominam aqueles que não atingem os melhores rendimentos (NEIRA, 2007). No âmbito do conteúdo escolar, o esporte supera a secundarização verificada durante a hegemonia da ginástica e configura-se como o principal tema da Educação Física Escolar. A prática física é substituída pela prática atlética, ficando submissa ao desenvolvimento das técnicas corporais esportivas.

A EFE, tomando o esporte como seu principal conteúdo, incorpora seus princípios no currículo, ou seja, assume a sobrepujança e as comparações objetivas (KUNZ, 2001b) que nos processos de ensino-aprendizagem estimulam a seleção, a especialização e a instrumentalização. O esporte é tido como fim em si mesmo. A ideia da competição leva à busca da vitória, às vezes, a qualquer custo; não há espaço para adaptar o esporte à realidade social e cultural; o individual prevalece sobre o coletivo; uns são beneficiados em detrimento de outros; as regras institucionalizadas são arbitrariamente impostas; a vitória expressa o êxito. (BRACHT, 1997; SADI, 2001)

As tarefas e atividades presentes no currículo em ação conduzem os alunos a um conjunto de ações motoras regulamentadas e padronizadas, que priorizam o rendimento, a seleção dos mais aptos tecnicamente. A aula não promove a igualdade de condições, o prazer e o sucesso na realização do esporte a todos, pelo contrário, estimula os selecionados (KUNZ, 2001a). A metodologia empregada baseia-se em procedimentos imensamente diretivos, conduzida por uma prática de repetição de movimentos esportivos mecanicamente (DARIDO, 1999). A aula de EF é visualizada como um treino de uma modalidade esportiva, baseado em destrezas motoras, que foca a competição, o atleta e o rendimento esportivo. O esporte, inclusive, faz reproduzir nas aulas de EF a divisão das turmas por sexo, o que configura uma de suas características marcante.

Em suas pesquisas, Kunz (2001b, p.23) destaca que o esporte é objetivado nos moldes do esporte de rendimento. Ele assim afirma:

[...] independente dos motivos que levam a essa prática, seja pelo lazer, pelo rendimento ou como Educação Física Escolar, a tendência é pela normatização e padronização dessas práticas, impedindo assim que um horizonte de outras possibilidades de movimentos possa ser realizado. Isto coíbe, inclusive, uma participação subjetiva dos indivíduos nas práticas do esporte.

Os conhecimentos técnicos e táticos, as pré-condições fisiológicas e neuromotoras para a prática de determinados esportes são os eixos temáticos centralizadores da atenção dos professores de EF. Normalmente, a estrutura das aulas se configura por um começo, que se volta ao aquecimento do corpo biológico, seguido pela execução de exercícios de fundamentos esportivos e finalizando pelo jogo esportivo propriamente dito (SADI, 2005). O mesmo autor observa ainda que o universo esportivo na escola, geralmente, ficava restrito a quatro esportes: futebol e/ou futsal, voleibol, handebol e basquetebol, o que também é percebido por Kunz (2001b), que acrescenta o atletismo. Compreende-se que essa situação é adensada em certo ponto pelos espaços físicos que, quando disponibilizados nas escolas, seguem os padrões estruturais oficiais destas quatro modalidades.

Nessa concepção, os papéis do professor e do aluno também se alteram. O professor, que na tendência militar era tido como instrutor, passa a ser o treinador, ancorado em uma orientação tecnicista, centrado no conteúdo, com tarefas mecânicas em busca do rendimento esportivo. Bracht (1997) ressalta que, em geral, a contratação dos professores dos

cursos superiores da época se dava em virtude do seu desempenho no mundo esportivo. Consequentemente, o aluno, que se apresentava no modelo anterior como um recruta, passa a ser visto como um atleta potencial. Darido (1999) destaca que, devido ao anseio pelo aperfeiçoamento do desempenho do aluno-atleta, prolifera, de forma significativa, o número de pesquisas e publicações sobre fisiologia do exercício, biomecânica e teoria do treinamento.

Observa-se que o currículo da EFE baseado nestas duas tendências (higienista/eugênico e esportivo) se estende até meados da década de 1980 e concentra-se, portanto, nos conceitos de uma teoria tradicional de currículo que valoriza: a metodologia, a eficiência, o planejamento e os objetivos. Esses conceitos, conforme alguns autores (QUELHAS, 2000; BRACHT, 2001; DARIDO, 1999; CAPARRÓZ, 2003; DIECKERT, 2007), ainda estão presentes na EFE, em práticas curriculares com predominância da racionalidade instrumental ou técnica.

Convém destacar que os modelos curriculares de EFE tradicionalmente vigentes começam a ser bastante questionados, em especial, pelos meios acadêmicos, a partir da década de 1980. No entendimento de Caparróz (2001), a produção teórica sobre a EF brasileira passa a destacar o tensionamento acerca da disciplina. Acentua-se a necessidade do redimensionamento de sua prática pedagógica. Alguns autores (PALMA et al, 2010; BRACHT, 1997/1999/2003; CAPARROZ, 2003; MOREIRA, 1999) identificam esse momento como o período de “crise de identidade” da EFE. Segundo Nunes e Rúbio (2008), a partir do movimento da crise, a discussão em torno do currículo da EFE dá centralidade às perspectivas críticas.

Há, na opinião de Darido (1999) e Souza Junior (1999), uma valorização dos conhecimentos produzidos pelo campo, muito provavelmente em virtude do tensionamento em torno do seu objeto de estudo, do surgimento dos programas de pós-graduação stricto sensu em nível de mestrado na área, do retorno de inúmeros professores titulados nos principais centros de pesquisa do mundo, tudo isso combinado a um novo panorama político e social do país que vive a redemocratização.

Esse período (1980-90) é marcado pelo surgimento de publicações teóricas acerca da EFE e também por proposições pedagógicas e curriculares, baseadas em uma perspectiva crítica de educação, que visam superar as prerrogativas da aptidão física e do esporte, até então com supremacia. Nessa perspectiva de currículo, a EFE “seria responsável por introduzir os indivíduos no universo da

cultura corporal e movimento¹⁰ de maneira que nele possam agir de forma autônoma e crítica” (BRACHT, 2001, p.76). Nesse mesmo sentido, Caparróz (2001) argumenta que a disciplina deve se pautar por uma prática pedagógica comprometida com a transformação das relações sociais e com as classes menos favorecidas. A EFE deve comprometer-se com o processo e com a forma de produção cultural, no que diz respeito ao conhecimento relacionado à cultura corporal que se constitui histórica e culturalmente (PALMAS et al, 2010).

Surgem diferentes concepções nesse movimento de crítica aos modelos vigentes (DARIDO, 1999; SOUZA JUNIOR, 1999; SADI, 2001; BRACHT, 1997), dentre elas: a psicomotricidade encaminhada por Le Bouch (1983); a Educação Física antropológica cultural proposta por Daólio (1993); a abordagem desenvolvimentista explicitada por Tani (1987); a interacionista construtivista, que tem como principal colaborador o professor João Batista Freire (1989); a teoria crítico-superadora marcada pelo trabalho intitulado “Metodologia do ensino da Educação Física”, de produção de um coletivo de autores (1992); a concepção sistêmica de Betti (1991); e a teoria crítico-emancipatória de Elenor Kunz (1991 e 1994).

A discussão em torno do currículo da EFE, pelo menos no contexto acadêmico, a partir da década de 1980, deixa de ser uma lista de procedimentos e recomendações a respeito do como fazer, objetivos pré-estabelecidos, para se tornar um momento de reflexão crítica sobre o que se ensina no currículo (NUNES e RÚBIO, 2008). Assume-se, portanto, o caráter sociopolítico da dimensão curricular. O currículo passa a ser compreendido como “a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar” (NEIRA e NUNES, 2009, p.57). Tratando da reprodução cultural e social, o currículo não pode mais ser discutido e concebido sem se considerar as perspectivas sociais e históricas. Os conceitos de poder, classe social, ideologia, currículo oculto passam a ganhar centralidade na discussão:

[...] o objeto do currículo é a reflexão do aluno. A escola não desenvolve o conhecimento científico. Ela se apropria dele, dando-lhe um tratamento metodológico de modo a facilitar a sua apreensão

¹⁰ Esse termo é usado para fazer referência à nova forma de entendimento do termo movimento no contexto da EFE, sendo entendido como construtor de cultura e ao mesmo tempo constituído por ela (BRACHT, 1997), e comparativamente aparece como “cultura corporal” em Coletivo de autores (1992) e como “cultura do movimento” em Kunz (2001).

pelo aluno. O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. A amplitude e a qualidade dessa reflexão são determinadas pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.27).

Ao discutir sobre esta perspectiva, Pacheco e Pereira (2007) acentuam que na teoria crítica do currículo revelam-se os lados mais ocultos das práticas, especialmente a partir da possibilidade do olhar crítico sobre as diversas relações, quando se pensa conteúdo e práticas escolares. Práticas que, na teoria crítica, se estruturam na orientação para a emancipação e no comportamento crítico.

2.2 O CURRÍCULO DA EFE EM PERSPECTIVAS CRÍTICAS: IMPLICAÇÕES PARA A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE

De certa forma, não se pode negar que a legislação anterior à atual LDB contribuiu para que a EFE incorporasse no seu contexto princípios do esporte de alto rendimento e de aptidão física. Destaca-se que este processo não é totalmente derivado da legislação, mas também de um conjunto de outras ações historicamente emergidas no âmbito da EF e de alguma forma relacionadas com aspectos sociopolíticos que hegemonizaram o esporte como conteúdo da disciplina.

Por outro lado, observa-se que tanto a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais estimularam intensos debates no interior da EF, apontando avanços e críticas que resultaram em publicações que contribuíram para a modificação de alguns aspectos da caracterização da EFE na configuração curricular. Não obstante, torna-se difícil afirmar que os debates e os consequentes avanços tenham chegado ao interior das escolas com repercussões na prática dos professores.

Particularmente em relação às discussões sobre o texto da LDB, o debate centrou-se em torno da redação do seu Artigo 26, §3º, que desobrigou a prática da disciplina, o que foi modificado com a redação dada pela Lei Nº 10.328/2001, que retomou o seu caráter de obrigatoriedade. Neste mesmo âmbito, questionava-se a facultatividade da presença dos estudantes na EF dos cursos noturnos, o que, para certos pesquisadores, soava como resquício das concepções tradicionais anteriores à LDB. Esse quadro também foi alterado em dezembro de

2003, pela lei Nº 10.793/2003, que estabeleceu a facultatividade apenas a estudantes que se enquadrassem em condições¹¹ previstas na nova lei. Para Souza Júnior e Darido (2009), tais condições representaram um retrocesso de mais de 30 anos no que diz respeito aos pressupostos que respaldam os conhecimentos da área de Educação Física. Todavia, Neira (2007), ao interpretar Castellani Filho (1998), salienta que, a partir desse novo ordenamento jurídico, a educação física rompe com a visão estritamente biológica, pautada no conceito de aptidão física, que visava unicamente o desenvolvimento físico do aluno, para se pautar em uma concepção mais ampla. Vale destacar que os PCNs, ainda que tenham sido publicados antes da Lei 10.793, já caracterizavam este componente curricular como área de conhecimento “que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (p.62).

Os PCNs foram concebidos e socializados com o intuito de pautar um amplo debate sobre educação, visando alavancar uma “transformação positiva no sistema educativo brasileiro” (p.7, Introdução). Sua concepção buscou ainda um conjunto de referências nacionais comuns que também respeitasse as diversidades regionais, culturais e políticas efetivas. Como pontos positivos, segundo Patriarca e Moreira (2009), destacam-se: a afirmação de que a EF é necessária à formação do aluno de ensino fundamental; o princípio da inclusão; as dimensões dos conteúdos (procedimental, conceitual e atitudinal); a articulação com os temas transversais; e o rompimento com o paradigma da aptidão física.

Contudo, alguns trabalhos revelaram as contradições presentes no texto. Para Rodrigues (2002, p.143), o que se observa nos PCNs é que “a educação física vive o mesmo processo que a escola e as demais disciplinas curriculares no interior dessa reforma educacional, em que se metamorfoseiam conceitos sem, contudo, alterar as relações que os mascaram”. A autora vai mais além e traz pontos de análise mais específicos, como é o caso do conceito de cidadania, que surge com ares emancipatórios, “mas na verdade insere-se na lógica da competição do mérito individual considerando que essas são habilidades necessárias à

¹¹ Condições previstas: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que seja maior de trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; que tenha prole.

conformação da força de trabalho as novas demandas do mercado.” (RODRIGUES, 2002, p.143).

Denuncia-se certo ecletismo quando da utilização do conceito de cultura corporal de movimento que, ora se fundamenta na abordagem da pedagogia crítico-superadora, ora na crítico-emancipatória ou na abordagem da aptidão física/saúde. Portanto, o documento segue uma tendência eclética, sustentando posições díspares e antagônicas (CAPARRÓZ, 2003; RODRIGUES, 2002). Na verdade, percebe-se

[...] uma tentativa estratégica de dissolver oposições e buscar o consenso como fizeram através das abordagens sobre cultura corporal e cultura de movimento e diferentes perspectivas teóricas de educação física (construtivismo, desenvolvimentismo, psicomotricidade e abordagens críticas). (RODRIGUES, p.144).

Destaca-se também como crítica, de acordo com Patriarca e Moreira (2009), o fato de a constituição desse documento ter assumido valores impostos e exigidos pelos organismos transnacionais (Banco Mundial, FMI), além da falta de participação do coletivo de professores de EF em sua formação (CAPARRÓZ, 2003).

Outro documento oficial importante é o que apresenta as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), mais especificamente, o volume que trata das linguagens, dos códigos e suas tecnologias, com ênfase na Educação Física. Entende-se que este documento apresenta elementos significativos no que se refere a uma proposta de um currículo na ótica da teoria crítica, o que revela pautar-se numa perspectiva mais ampla que as anteriores. O documento explicita que, pelas práticas corporais, é possível ler a realidade, fazendo com que estas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais possuem valores próprios, não havendo a necessidade de serem “traduzidas” para outras linguagens para obter o seu reconhecimento (BRASIL, 2008, p.218). A escola é pensada como espaço sociocultural, produtora de uma dinâmica cultural que institui visões de ser humano, de mundo e de sociedade, e que é tida como algo que não está pronto e acabado. Compreende os alunos como sujeitos que se constituem com tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes, “com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (BRASIL, 2008, p.220).

O documento em questão adverte que a escola necessita reconhecer o contexto e a realidade de aprendizagem social de seus

alunos e que as manifestações de rua, as práticas esportivas constituem lugares de formação e produção de cultura, pelos jovens, que precisam ser reconhecidos e trabalhados dentro da escola. A EF é concebida como componente curricular que privilegia a “movimentação dos jovens no sentido oposto ao discurso da competição de mercado, aos modismos acerca do corpo e às práticas prontas e vendidas” (BRASIL, 2008, p.223). No contexto escolar, a EF, possui uma particularidade em relação aos demais componentes curriculares: seu conhecimento é socializado e apropriado sob a manifestação de um conjunto de práticas produzidas historicamente pela humanidade em suas relações sociais e de lazer.

O texto “OCEM” apresenta os objetivos a serem almeçados pela EFE, que devem contribuir para que os alunos ampliem suas relações individuais e sociais, tendo como pano de fundo o movimento, adquiram maior autonomia na vivência, criação, elaboração e organização dessas práticas corporais, assim como uma postura crítica nas diferentes situações que envolvam os conhecimentos dessa área.

Nesse mesmo documento, o currículo não é considerado natural, sempre posto da mesma forma. Ele é fruto de intenções e se constitui nos processos de seleção cultural:

É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizadas pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos. (BRASIL, 2008, p.225)

O currículo não mais se caracteriza por uma grade de conteúdos e por sua sequência pedagógica, e sim como um movimento a partir do qual outras esferas podem utilizá-lo no avanço desta definição. E tal posicionamento se dá por motivos diversos:

[...] os conteúdos da Educação Física são constituídos a partir de uma multiplicidade de práticas corporais produzidas no interior de contextos culturais diferenciados.

[...] é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais. O que não trata de impedir o acesso a outras práticas corporais existentes...

[...] a escolha de conteúdos sem uma reflexão coletiva sobre as contribuições para a formação

das pessoas não tem sentido para a educação escolarizada. (BRASIL, 2008, p.227-228)

A referida proposta faz referência aos conteúdos que predominam nas produções da EFE brasileira, como o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, aponta que, como conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. A articulação tema verso conteúdo, quando tratada pedagogicamente, contribuirá para que o componente curricular conduza o aluno na sua formação a fim de atingir a autonomia sobre as práticas culturais, o acúmulo e a produção cultural crítica e a capacidade político-social.

Por fim, no texto, admite-se a inadequação do modelo esportivo como referência para a EFE e valoriza-se a produção da disciplina a partir das críticas a esse modelo. Consideram-se as novas propostas críticas e as mudanças que podem promover, não deixando de enfatizar que, apesar de todo esse novo movimento, as consequências do processo de esportivização ainda permanecem nas aulas. Em síntese, entende-se que as orientações apresentam, sim, elementos de uma proposta crítica de currículo, como os preconizados por Nunes e Rúbio (2008): compreensão do papel que as escolas representam numa sociedade de classes marcada por relações de poder; consideração das possibilidades cognoscentes dos alunos; relevância social dos conteúdos; crítica à existência de um conhecimento dominante e inquestionável a ser trabalhado na escola; questionamento constante dos seus conteúdos; abertura para a participação do aluno no processo educativo; e não obstante sua participação política, são exemplos do avanço que tais orientações promovem.

Juntamente com a discussão dos documentos oficiais mais recentes, apresentam-se, a seguir, algumas considerações acerca da produção teórica na área da EFE sob as perspectivas críticas. Neste âmbito, é preciso considerar que especificamente as duas últimas décadas foram marcadas por uma ampliação, diversidade e um amadurecimento na produção e distribuição de conhecimento científico no cenário da EF brasileira. Movimento este que acompanha, segundo Moreira (2011, p.126), as transformações ocorridas no contexto mais amplo da educação, iniciado nos anos 1980, ligado às transformações ocorridas no contexto socioeconômico e político, e que “favoreceram o desenvolvimento de uma abordagem crítica das questões educacionais em geral e curriculares em particular”.

É evidente que ocorreram avanços e que existe, atualmente, como já referido, uma pluralidade de abordagens na EFE, as quais permitem

uma discussão consistente sobre o tema. Considera-se importante destacar aqui, dentre os muitos trabalhos produzidos, dois estudos científicos que, se compreende, constituem ponto de referência e explicitam bem a produção curricular crítica neste contexto. Em 1992, foi publicado o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, com a colaboração de diferentes autores. O texto discute e propõe uma concepção de currículo numa perspectiva crítica para a EFE, denominada crítico-superadora. Para Souza Júnior et al (2011, p.393), a obra “é uma leitura imprescindível, um clássico da área, para aqueles que atuam na Educação Física Escolar”. Essa produção se destacou pela sistematização dos conceitos com o respaldo teórico bastante claro acrescido de uma proposta possível de efetivação, o que, entende-se, pode ter contribuído para o seu forte impacto entre os educadores da área da EFE.

Fundamentado em estudos que auxiliaram a proposta de ensino da educação física implementada no Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, o texto propõe uma abordagem em torno de um currículo ampliado e organizado por ciclos. As reflexões partem de uma proposta que represente “uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das classes populares” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.28). O trabalho busca propor uma nova forma de organização curricular para a EFE, que desenvolva a lógica dialética que permita aos alunos construir leituras críticas da realidade. Destaca-se ainda que no trabalho apresentam-se outras formas de tratar o conhecimento da EFE, enfoque cujo processo pedagógico é rediscutido a partir do pressuposto da aprendizagem significativa e relevante para a constituição do sujeito histórico.

Assim sendo, a obra propõe um projeto político pedagógico direcionador para a organização curricular e, portanto, para a dinâmica curricular ou concretização do currículo no dia-a-dia escolar. Desse modo, as ações pedagógicas são pensadas numa dinâmica curricular pautada por uma perspectiva dialética, que favorece a compreensão do conhecimento como produção histórica da humanidade e o papel dos sujeitos na história dessa produção. Nessa perspectiva, o conhecimento adquire um caráter sempre provisório e dinâmico.

Em outro trabalho de importância similar, produzido por Elenor Kunz, publicado em duas obras: “Educação Física: ensino e mudanças” (KUNZ, 1991) e “Transformação didático-pedagógica do esporte” (KUNZ, 1994), ganha destaque a concepção crítico-emancipatória da EFE. Nelas, o autor propõe uma prática pedagógica curricular fundamentada em pressupostos originados da teoria da ação

comunicativa de Habermas. Em síntese, o autor alicerça sua proposição de ação pedagógica nas competências objetiva, social e comunicativa que, no caso objetivo (instrumentalização), orientariam a aprendizagem das práticas diversas que compõem o que Kunz (2001b) denomina de cultura do movimento, para o agir prático de forma competente.

A competência social, na visão de Kunz, corresponde aos conhecimentos e esclarecimentos que o aluno deve adquirir para perceber as relações sociais que permeiam as diferentes práticas no contexto em que vive. Referindo-se ao esporte, conteúdo geralmente mais enfatizado nas abordagens desse autor, a competência social, especialmente, “deve atuar também, no sentido de desvelar diferenças e discriminações que se efetivam através da socialização específica para os sexos e que nessas aulas normalmente são reforçadas” (KUNZ, 2001b, p.40). Por último, a competência comunicativa é compreendida como a linguagem corporal e oral, que dá forma ao processo de reflexão e autorreflexão direcionado para um pensar crítico e voltado à emancipação.

A perspectiva crítico-emancipatória, por sua vez, busca alternativas para um currículo em que as práticas voltadas para a construção de autonomia e atitudes críticas sejam centrais, sem desconsiderar os conhecimentos na perspectiva da competência objetiva, mas permeadas e conduzidas por uma ação comunicativa racional numa perspectiva dialógica.

De certo modo, compreende-se que as abordagens contempladas nessas obras apresentam características próprias e fundamentadas em matrizes teóricas diferentes, mas apontam para uma mesma direção. Apresentam elementos que coadunam com um conjunto de outros argumentos apresentados anteriormente, dando forma ao que seria o currículo crítico, mais especificamente, no contexto da EFE.

Em tempos mais recentes, emergem fortes discussões em torno da teoria pós-crítica de currículo, discussões estas situadas no escopo das abordagens pós-modernas. Segundo Nunes e Rúbio (2008, p.72), a teoria pós-crítica assenta-se no grande tema da cultura e guia-se pelo conceito de diferença incorporando categorias como: multiculturalismo, identidade, gênero, além de outras. São aspectos de expressivas reflexões no campo da educação e que também apresentam reflexos na formulação de novos contextos curriculares na EFE. Ainda que se tenha clara a importância desta abordagem no âmbito da educação em geral e da EFE em particular, opta-se por não analisar com mais profundidade os aspectos que constituem este debate em razão dos objetivos desta pesquisa e da metodologia definida para o estudo empírico do objeto.

Todavia, cabe destacar que no atual cenário da EFE já circulam, em algumas propostas curriculares, elementos da teoria pós-crítica, mesmo não havendo explícitos posicionamentos. As obras e os artigos (2006, 2007, 2009, 2010) de Neira e seus colaboradores, que apresentam o currículo multicultural crítico, são indicativos de aproximação desta teoria.

Em síntese, quando se toma o percurso histórico da constituição da EFE e se observa o movimento das tendências, torna-se possível afirmar que os anos 1980 figuram como um divisor de águas entre o paradigma tradicional, que incorpora as tendências higienista/eugenista e esportiva, e o paradigma crítico, que contempla abordagens como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória, além, é claro, de aspectos das abordagens pós-críticas, como é o caso do multiculturalismo crítico. Outro aspecto relevante a considerar, especialmente no decurso da vigência do paradigma crítico, refere-se às limitações entre a produção teórica construída no âmbito acadêmico e a efetivação de propostas com esta perspectiva nos currículos escolares. Como revela Fonte (2001), a produção acadêmica em torno de uma EFE numa perspectiva de um currículo crítico avançou a ponto de assumir uma posição de hegemonia dentro dos muros acadêmicos, porém, foi e vem sendo incorporada muito timidamente pelas práticas pedagógicas dos professores de EFE na escola. Nesta mesma direção, Caparróz (2001), baseando-se em sua experiência como professor de EFE, no período de 1980 a 1990, destaca o distanciamento entre a produção teórica e a materialização destas abordagens, o que dificultava a implementação efetiva na prática pedagógica.

Hipoteticamente se pode afirmar que este movimento chega ao final do século XX com certo nível de maturidade no que se refere à reflexão crítica, acompanhado pelo adensamento das produções acadêmicas, porém, com frágil repercussão no interior da escola. Neste sentido, o esforço empreendido pelos pesquisadores não consegue romper, na prática, com a hegemonia dos modelos tradicionais. Uma vez que se tomou o recorte da pesquisa como referência, pergunta-se novamente: em que cenário se configura a EFE no IFC? Qual identidade pedagógica e curricular ela vem assumindo na instituição?

Tomando como pressuposto que a realidade do IFC, em grande medida, reflete contextos mais amplos, pode-se inferir que a mesma dificuldade de identificação da identidade pedagógica e curricular em âmbito brasileiro se expressa no IFC. De acordo com a discussão apresentada até agora, há suficientes evidências sobre a efetivação de distintas concepções e de práticas interferindo na identidade da EFE. Na

percepção de Bracht (2003), isto justificaria a ideia de uma “identidade indefinida” ou em “eterna construção”, o que, no entanto, levaria à subjetivação de sua identidade. Ou ainda, conforme comenta o autor (p.27), ter-se-ia um abandono da “ideia de uma educação física em favor de uma pluralidade de concepções que convivem, disputam hegemonia (ou simplesmente não estão interessadas em disputar hegemonia, ou seja, assumem o relativismo)”. A EFE teria uma identidade indefinida? Estaria ela instituída por diferentes identidades, que provêm da pluralidade de concepções? Quais as consequências desse movimento para a identidade pedagógica e curricular da EF no IFC?

2.3 O CURRÍCULO COMO PRÁTICA NA PERSPECTIVA DE SACRISTÁN: CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO SOBRE A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EF

A classificação de currículo proposta por Sacristán (1998, 2000) mostra-se particularmente apropriada a esta pesquisa, pois traz contribuições importantes, pelo fato de aproximar-se do objetivo deste estudo, visto que a legitimidade pedagógica e curricular da EFE tem, **na sua prática** (o currículo como prática), um dos aspectos que lhe dá forma. E neste sentido, o autor assume que o conceito de currículo está vinculado a uma práxis coerente com as necessidades dos alunos, bem como a uma função socializadora e cultural determinada pelas instituições educativas.

Portanto, uma teorização sobre currículo ocupa-se das condições de realização do mesmo e da reflexão das instituições escolares sobre a ação educativa, ou seja, da prática. Em outras palavras: “Analisar os currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p.16). Entende-se que tal proposição oferece elementos consistentes para uma compreensão sobre a interferência das práticas diversas do currículo na constituição da identidade da EFE.

Na compreensão desse mesmo autor, o currículo expressa interesses, forças sociais e culturais que impactam o sistema educativo em determinado momento, logo, não se trata de entender o currículo apenas como instrumento, pois, segundo ele,

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção

historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p.17)

Na verdade, Sacristán (1998, 2000) compreende o currículo por um viés sociológico, fazendo referência à Nova Sociologia da Educação, buscando orientar os debates para questões escolares. Além disso, se interessa em colocar o professor nesse debate, além de criticar a gestão do currículo a partir da burocracia.

Para o autor, o currículo é uma construção social que se faz de múltiplos tipos de práticas, que não se restringem simplesmente à prática pedagógica de ensino, mas perpassam por ações de ordem política, administrativa, avaliativa, entre outras, e que, segundo ele, “enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes geram forças diversas que incidem na ação pedagógica” (SACRISTÁN, 2000, p.22).

Esta compreensão contraria a visão simplista de currículo como um instrumento meramente técnico, pois uma visão tecnicista desconsidera o contexto no qual se desenvolve e que lhe dá significado. O currículo como prática dá espaço a uma ação permeada de intenção, gerada em processos de interpretação da situação e que lhe confere sentido. Em contraste com a perspectiva tecnicista, teoria e prática se relacionam de forma distinta, isto é, a teoria adquire uma postura propositiva em relação à ação, e não prescritiva, como no currículo técnico.

Em seus estudos, Sacristán (2000) trata o currículo como um *fenômeno escolar*, constituído não só por questões da escola, visto que é tomado por experiências pessoais e culturais dos sujeitos, externas à escola, influenciadas por subsistemas externos e regidas por decisões variadas. A partir de sua experiência no sistema educativo espanhol, Sacristán (2000) propõe a análise de oito âmbitos onde se expressam práticas relacionadas com o currículo que esclarecem as condições de existência de determinada ação curricular. São eles: o âmbito político-administrativo, participação e controle, ordenação do sistema educativo, produção de meios, criação cultural, científica, técnico-pedagógico, inovação e âmbito prático-pedagógico¹².

¹² Cf. Aproximação ao Conceito de Currículo. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.23-26.

Ainda segundo Sacristán (2000), currículo e prática pedagógica são dois elementos que estão associados. O currículo “é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas” (SACRISTÁN, 2000, p.26). No cruzamento do currículo com prática pedagógica é que se dá a construção da escola da maneira como se conhece. A prática, aqui, é entendida como atividade social e cultural e não somente pedagógica.

O currículo, portanto, é instrumento de operacionalização da função socializadora da escola, um instrumento que direciona as práticas pedagógicas e que se faz imprescindível para a compreensão destas. Entrecruzam-se, no entendimento de currículo, componentes pedagógicos, políticos, administrativos e de inovação. O conteúdo da profissionalização docente passa pelos mecanismos do desenvolvimento curricular. Por conseguinte, o currículo é entendido por Sacristán (2000) como um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na renovação das instituições escolares e na mudança das condições de trabalho dos professores.

O autor que está sendo citado considera o currículo como uma *opção cultural*, ou seja, como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (SACRISTÁN, 2000, p.34). A realidade curricular como cultura da escola concretiza-se pela seleção cultural, caracterizada pela seleção dos conteúdos culturais e pelos códigos de sua organização (opções políticas, concepções psicológicas, epistemológicas, valores sociais, concepções filosóficas e modelos educativos) e também pelas condições institucionais, caracterizadas pela política curricular, estrutura do sistema educativo e organização escolar.

Pode-se destacar, portanto, que, para Sacristán (1998, 2000), o currículo é um campo que pensa o valor cultural na escola. É um processo historicamente ajustado às condições nas quais ele é constituído; onde se discutem ideais e práticas e que tem como objetivo constituir um projeto cultural elaborado. Sacristán (2007) concede à educação a possibilidade de servir como meio capaz de contribuir para o desenvolvimento do sujeito como indivíduo e cidadão no seu todo. Neste sentido, o currículo não pode contribuir para a constituição de um “abismo teleológico” empobrecedor da ideia de educação. Deve considerar certos fins, que se constituem como direitos dos alunos e, como tais, deveres para os professores. Dentre esses fins, citam-se:

[...] aumentar as possibilidades e referências vitais das pessoas, partam de onde partirem. Crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos é uma possibilidade para todos, mesmo que o seja de maneira distinta e em medida desigual. (...) Tornar as crianças cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, levando-as a ter as experiências adequadas, sendo reconhecidos como cidadãos enquanto se educam. (...) Fundamentar nelas atitudes de tolerância no estudo das matérias, o que significa sua transformação. (...) Incutir no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações. (...) Torná-lo consciente da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar a valorizá-la também como “sua”: a de cada grupo, cultura, país, modo de vida. (...) Capacitá-lo para a deliberação democrática. (SACRISTÁN, 2007, p.124-125)

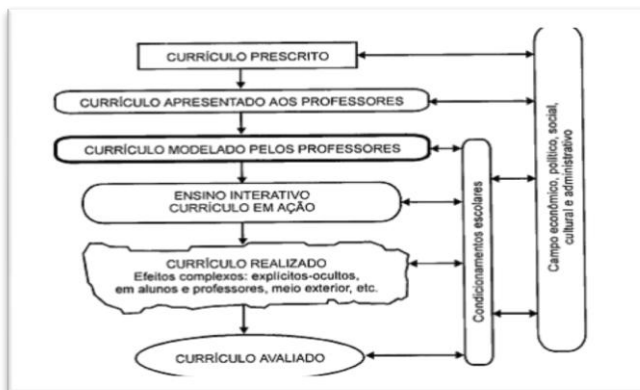
Discorrendo sobre o assunto, Sacristán (1998, 2000) elabora uma compreensão de currículo processual que vai levar em conta as categorias de análise: currículo prescrito, currículo apresentado aos professores, currículo modelado pelos professores, currículo em ação, currículo realizado e currículo avaliado. Como já citado em páginas anteriores, entende-se que tal compreensão oferece elementos consistentes para uma compreensão da identidade da EFE, disciplina que, segundo Seixas e Fernandes (2010), tem tido um fluxo de influências caracterizado predominantemente por uma direção vertical descendente (Figura 3), como no modelo espanhol analisado por Sacristán.

O *currículo prescrito* é entendido como instrumento da política curricular, que administra as decisões gerais seguindo um ordenamento jurídico e administrativo, que prescreve certos mínimos e orientações curriculares, que influencia práticas. Essa política curricular é descrita por Sacristán (2000, p.109) como

[...] um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa,

enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferentes tipos.

Figura 3 - Categorias de análise do currículo de Sacristán.



Fonte: Sacristán (2000, p.105)

De acordo com o autor, essa ordenação do currículo é um atributo do Estado na organização da vida social. Por conseguinte, é impossível pensar que em uma sociedade complexa não exista presença de regulações ordenadoras do currículo. O *currículo prescrito* caracteriza-se por essa ordenação regulada por instâncias políticas e administrativas que definem a configuração de seus conteúdos e códigos de organização.

Continuando a citar o pensamento do mesmo autor, ele apresenta o *currículo prescrito* como cultura comum (currículo comum), trazendo a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares como algo inerente a um projeto nacional de educação. Numa sociedade autoritária, a determinação do modelo de cultura é determinada pelas esferas do poder dominante, fato este que, numa sociedade democrática, seria inconcebível. É necessária, então, uma elaboração coletiva que consiga, de certa forma, constituir uma base que permeie todos os elementos de cultura comum: os conteúdos, as aprendizagens básicas, as orientações pedagógicas para o sistema, a valorização de conteúdos para um determinado ciclo de estudos, entre outros.

Para Sacristán (2000), a ideia de currículo mínimo comum subentende também a ideia de escola comum. Ele faz uma ressalva quando fala da importância deste currículo ser estruturado numa perspectiva social, devido às desigualdades socioeconômicas e culturais, que promovem diferenças culturais e desiguais oportunidades.

Consequentemente, a “existência dos mínimos curriculares regulados deve expressar uma cultura que se considere válida para todos” (SACRISTÁN, 2000, p.112), permeada por uma educação de qualidade, ofertada, em especial, aos que têm menos recursos para enfrentá-la com sucesso.

O *currículo prescrito* é base da ordenação do sistema, define a sequência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem, ou seja, ele dita a organização do saber dentro do processo de escolarização, incidindo em “seus conteúdos, em seus códigos ou nos meios dos quais se configura na prática escolar” (SACRISTÁN, 2000, p.113). Do mesmo modo, tal ordenação se revela como meio facilitador e orientador do coletivo de professores, o que não supõe prescrição obrigatória em si mesma, conquanto a definição de mínimos é a expressão de determinadas opções, que irão se efetivar não pelo simples fato da publicação, mas sim pelo conjunto de outros meios. Sacristán (2000) deixa claro que ordenar a prática curricular por meio do currículo prescrito, sem dúvida, é uma via de controle desta por parte da administração que, no seu ponto de vista, pode e deve regular o sistema curricular, colaborando para que se faça um “desenvolvimento técnico-pedagógico adequado do mesmo, mas não propondo o modelo definitivo” (SACRISTÁN, 2000, p.115).

O autor compreende que o forte intervencionismo burocrático na administração do sistema escolar, ligado a certo controle ideológico, tem levado a um esvaziamento do debate deste tema tão importante. Destaca como fato gravíssimo a crença, inclusive entre educadores, de que esse debate não pertence ao contexto, nem da sociedade civil, nem da categoria profissional. Segundo ele, é preciso que os educadores se façam presentes no debate, pois as prescrições curriculares oficiais, por mais intervencionistas que sejam não podem e nem devem direcionar precisamente o trabalho docente. No seu entendimento,

o currículo prescrito não pode e nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. (SACRISTÁN, 2000, p.118)

Visto como um campo repleto de intenções condicionantes, o *currículo prescrito* caracteriza-se pelas regulações de que são objetos os

conteúdos e as formas de ensino a partir do qual as escolas e os professores podem desenvolver sua autonomia profissional.

Quando se refere ao *currículo apresentado ao professor*, Sacristán (2000) faz referência aos livros-texto (livro didático) como agentes apresentadores do currículo prescrito aos professores. Apresenta-o como forma de suprir certa deficiência do currículo prescrito, que é “pouco operativo para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores” (Sacristán, 2000, p.147). A transposição de princípios ideais para uma prática coerente com os mesmos não é tarefa fácil para os professores. Sendo assim, os meios estruturadores do currículo (livros-texto) apresentam-se como de relevante importância. Entretanto, destacando certa dependência do professorado em relação a este tipo de material, o autor desvela que esses não servem apenas como meio de auxílio aos professores, essa relação vai muito além, perpassando uma prática econômica e chegando até uma forma de controlar o currículo e a atividade escolar. Sacristán (2000) acredita que essas elaborações intermediárias (livros-texto) não podem significar uma prática de controle e desprofissionalização dos professores, pelo contrário, deveriam ser um meio entre outros possíveis e necessários à materialização do currículo.

Os livros-texto, no sistema escolar, têm se configurado como produtos com peculiaridades distintas dentro da lógica do mercado (Figura 4), dentre elas: a caducidade, o mercado assegurado para grandes tiragens de produtos homogêneos e o monopólio. Assim, esse contexto se configura como algo pouco adequado pedagogicamente, mas muito rentável do ponto de vista econômico, uma vez que “seu uso está garantido e legitimado pela própria política de organização e desenvolvimento do currículo, pela debilidade profissional e pela carência de outros meios alternativos”. (SACRISTÁN, 2000, p.153).

Figura 4 - O Livro-texto e a lógica do mercado.



Fonte: o próprio autor (2013).

A dependência rígida deste tipo de meio estruturador da prática é um fator que desqualifica tecnicamente a atuação profissional do professor. Os professores perdem a sua capacidade de planejamento. Quando o livro-texto se torna o centro, no processo, qualquer melhora que se pretenda no ensino também os envolverá. O estudioso destaca que a inovação do ensino a partir da elaboração de novos materiais pedagógicos tem sido amplamente utilizada na melhora do sistema educativo norte-americano e europeu, o que também aconteceu no contexto espanhol, mas alerta sobre a falta de uma política de fomento para a elaboração deste tipo de materiais.

A intervenção nos mecanismos reais que traduzem o currículo é fundamental para melhorar a qualidade do ensino ou as reformas se estabelecerão em simples disposições administrativas (SACRISTÁN, 2000, p.158). Estes mecanismos (livros-texto) possuem um valor significativo quando contribuem para o desenvolvimento de um modelo pedagógico adequado, não limitando e sim fomentando a capacidade profissional dos professores. Para Sacristán, a melhora dos livros-texto, meios que traduzem o currículo, é uma estratégia reconhecida para elevar a qualidade do ensino, por isso, há necessidade de considerá-la numa política de renovação pedagógica.

Outra categoria de análise do currículo seria o que Sacristán aborda como *currículo modelado pelos professores*, âmbito em que o professor passa a desempenhar o papel de protagonista. O currículo molda os professores, não obstante, a influência também pode ser mútua. Todos que participam da construção curricular são sujeitos e não objetos. Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2000, p.165), menciona que os professores não somente concretizam o currículo na prática, como “têm o direito e a obrigação de contribuir com seus próprios significados”.

O currículo moldado deve fomentar a autonomia frente às condições de trabalho já constituídas pelos sistemas de ensino, contribuindo para o desenvolvimento da profissionalização docente. Numa concepção de currículo como realidade social, construído no próprio processo, é preciso ver o papel dos professores como mediadores (modelador/transformador) pedagógicos e ao mesmo tempo como instrumentos que durante o processo filtram todos os condicionantes culturais e profissionais que o professor dá para a mediação que realiza. Todavia, o autor descreve que a autonomia sempre existe, e suas fronteiras também; e que o currículo é um forte estruturador das práticas docentes, naturalizando suas ações. São suas palavras:

O professor escolhe tarefas, mas trabalha dentro de um quadro no qual algumas são possíveis e outras não. Os limites da atuação nem sempre são evidentes para os que agem dentro do quadro dado. Certamente muitos professores os conhecem e procuram forçá-los à medida que impedem a realização do outro modelo de educação mais aceitável. Mas muitos outros convivem bem com eles porque os interiorizam. (SACRISTÁN, 2000, p.169)

O autor igualmente destaca que a ação do professor como desenvolvedor do currículo é, por vezes, contrária a sua própria função educativa. Função esta que deverá estar comprometida com as necessidades educativas de seus alunos, pois é inerente à concepção educativa libertadora. Por outro lado, é pontual quando apresenta a modelação do currículo como o espaço no qual exerce suas iniciativas profissionais; independentemente da rigidez e tecnificação que uma proposta curricular apresente, “o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas” (SACRISTÁN, 2000, p.175). E no que se refere à prioridade da educação com qualidade, “é preciso conceber a inovação ou melhora dos currículos com um processo dialético entre os significados prévios do professor e das novas propostas” (OLSON, 1981 apud SACRISTÁN, 2000, p.176). O currículo é moldado pelas diferentes perspectivas dos professores que, por sua vez, também são influenciados por diferentes condicionantes de ordem material, organizativa, entre outras, que modelarão as experiências culturais reais que vivenciarão os alunos.

Continuando suas reflexões, Sacristán considera a quarta categoria de análise, *currículo na ação*, “a última expressão de seu valor, pois é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida” (2000, p.201). O currículo, ao expressar-se através de uma práxis, adquire um significado definitivo, tanto para os alunos quanto para os professores, durante atividades realizadas por uns e outros. A expressão do currículo na prática é orientada por diferentes condicionantes, tem sua justificativa em parâmetros institucionais, organizativos, bem como tradições metodológicas, possibilidades reais dos educandos e dos meios, além de condições físicas existentes.

Segundo Sacristán, a ação prática (currículo na ação) manifesta-se por tarefas, de forma complexa. O autor argumenta que uma tarefa não pode ser compreendida sem antes ser analisado seu significado em

relação às proposições pedagógicas e culturais. As tarefas acadêmicas, como elemento em que se entrecruza a atividade de professores e alunos, são atividades nas quais se expressa a prática pedagógica. As tarefas possuem uma série de atividades que definem um microambiente; uma sequência de tarefas constituirá um ambiente escolar prolongado; as tarefas mediatizam a absorção que os alunos fazem sobre a escolaridade e currículo; tarefas expressam estilos e competências profissionais dos professores; tarefas são possíveis dentro de um modelo de organização escolar; tarefa tem um significado pessoal e social complexo.

Para o autor, os procedimentos do professor, quanto ao manejo do grupo de alunos (uso de tarefas), constituem um saber docente que nutre o campo prático de situações do ensinar e aprender na escola. Porém, a tentativa do uso constante de tarefas homogêneas, bem como a repetição de um currículo a outro é uma de suas críticas ao manejo utilizado pelos professores:

Muitos projetos curriculares fracassam na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas não foram mudadas, mantendo-se as tarefas acadêmicas que vinham sendo praticadas. As novas mensagens se acomodam à forma das tarefas que são apresentadas ao aluno. Por isso, a inovação curricular implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos nos professores. A tarefa é elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais. (SACRISTÁN, 2000, p.221)

De acordo com ele, a tarefa tem um poder mediatizador evidente na qualidade das experiências de aprendizagem que poderão ser vivenciadas pelos alunos, por isso, a relevância do currículo está condicionada às atividades com as quais se trabalha. Também é a tarefa que sugere certo modo de controle das interações entre os sujeitos. Os controles são mais simbólicos e técnicos do que apoiados em intervenções diretas. As tarefas escolares implicam de uma maneira ou de outra a ordem social dentro das classes.

Para Sacristán, “a estrutura de tarefas define o ambiente onde acontecem as experiências do aluno e molda, ao mesmo tempo, o ambiente da escola” (2000, p.232). Sendo assim, ele destaca que uma escola formada por uma estrutura imposta, não democrática, limita as tarefas que ali se podem realizar. Nesse sentido, professores e alunos

podem ir até o ponto já definido pela estrutura imposta. A dependência das tarefas é, de fato, algo que condiciona a estruturação do trabalho docente. Contudo, ele aponta que os professores possuem certo grau de autonomia para configurar a prática que realizam, ainda que se encontrem contornados por diferentes aspectos estruturadores. Enfim, na sua percepção, “o exercício da profissionalização é o resultado particular para cada caso da dialética entre a contribuição individual e os condicionantes exteriores, tal como sejam percebidos” (SACRISTÁN, 2000, p.244). Dessa forma, o autor visualiza, nas tarefas, a possibilidade de ser o meio para que os professores consigam graus mais altos de racionalidade.

Ainda como categoria distinta, Sacristán (1998, 2000) analisa o que denomina de *currículo realizado*. No âmbito deste movimento, considera que estão presentes elementos ou efeitos de diferentes dimensões, dentre eles, os cognitivos, os afetivos, os sociais, os axiológicos, todos manifestados explicita ou implicitamente na prática. Destaca que estes movimentos/efeitos, em algumas situações, são extremamente apreciados e observados, porém, outros que também acontecem não são observados e acabam configurando-se como “efeitos ocultos do ensino”. Segundo o autor, esta dificuldade na apreciação desses efeitos ocultos se dá porque, além de complexos e indefinidos, são efeitos de médio e longo prazo.

O *currículo realizado* está muito ligado às categorias do currículo moldado e em ação. Talvez seja nessa relação, mais precisamente no currículo realizado que se faz presente a ideia de *currículo oculto*¹³. Falando sobre o currículo oculto, Sacristán (1999, p.159), na discussão sobre a cultura da escolarização, menciona: “na admissão do currículo oculto existe um dos motivos de desestabilização da idéia moderna de cultura na escola, fonte de suspeita diante das boas intenções declaradas na medida em que tal currículo age, em muitos casos claramente, contra as declarações bem intencionadas”.

De modo consequente, o currículo oculto dentro da categoria currículo realizado, é extremamente significativo, o que fica evidente no seguinte argumento de Sacristán (2000, p.43):

[...] a acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento

¹³ Cf. FORQUIN, Jean Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. p.23-24

pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes, nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como currículo oculto. As experiências da educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são efeitos do simples fluir da ação.

Por fim, Sacristán (1998, 2000) apresenta a ideia de *currículo avaliado*, ressaltando que a avaliação atua como uma “pressão modeladora da prática curricular” (SACRISTÁN, 2000, p.311), ligada a outros agentes, tais como a política curricular, o tipo de tarefas nas quais se expressa o currículo, o trabalho docente, os planejamentos e os conteúdos. O *currículo avaliado*, normalmente, tende a ressaltar determinados componentes em detrimento de outros, o que acaba impondo significados para o ato de ensino dos professores e para a aprendizagem dos alunos.

O autor aponta ainda que a prática avaliativa do currículo se faz necessária para uma dinâmica de aperfeiçoamento constante. A falta de informação sobre o funcionamento do currículo no sistema escolar contribui para que as necessidades reais do sistema escolar, dos alunos e professores não sejam atingidas pelos programas e pelas reformas. A avaliação da qualidade do ensino e do currículo ofertado pode ser considerada como um ato de intimidação para a autonomia dos sujeitos envolvidos, especialmente dos professores. Mas segundo Sacristán (2000, p.313), “é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessário para o funcionamento de uma sociedade democrática”. De fato, a avaliação se faz necessária, não obstante, cabe reiterar que as maiores dúvidas continuam relacionadas com os objetivos que se colocam em determinados processos avaliativos e também em como realizá-los.

Sacristán alega que a avaliação é expressão de juízos que pressupõe uma tomada de decisões por parte dos professores. E que as avaliações que desenvolvem sobre os alunos interferem ou interferirão em todas as funções de avaliação a que o currículo está sujeito. A instituição escola e o professor, conjuntamente, pensam e desenvolvem a avaliação para obter dados que lhes capacitam realizar juízos sobre seus alunos. Contudo, essa emissão de juízos, que hora se caracteriza

por uma redução em termos numéricos e verbais, é tomada como um desafio pelos sistemas que visam proporcionar informes qualitativos sobre os alunos e suas realizações, que condizem com um processo avaliativo menos injusto.

Para o curricularista, num sistema de avaliação, “há de se julgar desde a perspectiva do tipo de informação que seleciona como potencialmente relevante para o avaliador e de modo coerente com que tipo de rendimento ideal de fato empregam-se essas técnicas” (p.334).

No conjunto das categorias analisadas por Sacristán, visando compreender o movimento curricular como uma totalidade, observa-se certa preocupação com o aspecto da integração das fases que o compõe. Além disso, parece evidente, para o autor, que cada etapa ou nível do desenvolvimento curricular abre diferentes possibilidades de análise, as quais se tornam importantes numa visão integral do processo de organização e materialização curricular.

A opção por sua classificação de currículo como práxis constitui, como já se afirmou aqui, uma importante contribuição para a análise da ação pedagógica na área da EFE, em especial, pelo fato de a disciplina ser considerada, genericamente, como um componente que se expressa na ação do professor em sala de aula ou em outros espaços escolares. Desse modo, considera-se a importância da contribuição de sua obra, principalmente na análise dos dados coletados no ambiente da pesquisa, situação na qual se interpretou, por esse movimento, aspectos da identidade pedagógica e curricular da EFE no IFC.

3 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES DE EFE

No Brasil, as mudanças na educação sempre estiveram ancoradas nas transformações de ordem política, social e econômica, as quais produzem fortes impactos nos diferentes campos e, em especial, no contexto educacional. No caso particular da formação de professores, isso não tem sido diferente. A formação de educadores tem, historicamente, seus temas imbricados com o cenário das políticas públicas educacionais mais amplas que, por vez, estão articuladas com as normas vigentes, que se modificam de tempos em tempos.

Neste capítulo, apresentam-se nuances das políticas de formação inicial de professores e suas influências na constituição da identidade da Educação Física Escolar. Primeiramente, discute-se como a atual LDB e a legislação correlata definem e interferem na política de formação de professores em um contexto mais geral, para, em seguida, analisarem-se os aspectos da história da formação dos professores de EF e as influências das principais legislações inerentes a este movimento. Na análise, contemplam-se os cinco períodos que dão forma à história das discussões em torno da formação de profissionais de EF para a docência escolar no Brasil, discussão essa que, entende-se, contribuiu na interpretação dos dados empíricos que serão apresentados no capítulo IV.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS QUESTÕES DA HISTÓRIA MAIS RECENTE

O termo formação, segundo Charlot (2001), remete à formação profissional que, entendida em um sentido amplo, converge para a ideia de cultura profissional, permeada por uma forma de individualidade e de relação de sentido com o mundo.

A discussão sobre a formação de professores para a docência começa a ganhar ênfase no Brasil a partir da “independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2005, p.12). O processo de formação de professores tem sofrido, de forma constante, a interferência de diferentes mudanças ocorridas na legislação do ensino. Atualmente, o cenário encontra-se configurado por textos legais derivados, sobretudo, das políticas do Governo Federal. Dentre os documentos que conformam as diretrizes para a formação de professores no Brasil estão: a atual LDB (Lei 9394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP 1/2002); a Resolução CNE/CP 2/2002, que dispõe sobre a duração e a carga

horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; a Lei 11.502/2007, que normatiza a modificação das competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); e o Decreto n.6.755/2009, que regulamenta a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

A Lei 9394/96 (LDB) teve sua homologação após longas discussões e, sem dúvida, foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. De modo geral, em alguns aspectos provocou avanços, em outros, reacendeu críticas. Uma vez que afirmou interesses distintos, recebeu a pecha, segundo Lüdke (2004, p.189), de “lei de composição desigual”. Além disso, sendo esta lei caracterizada como instrumento de flexibilização do processo educacional e de implementação de instrumentos de controle e avaliação de seus resultados, estes aspectos coadunam com uma postura neoliberal, ilustrada por novos mecanismos de financiamento e gestão que, ligados ao controle avaliativo, buscam deter o controle dos rumos da educação.

Nesses termos, a promulgação da LDB atendeu, de certo modo, às reivindicações solicitadas por professores, mas respondeu, sobretudo, aos interesses governamentais que buscavam acatar as recomendações dos organismos multilaterais, que sinalizavam para uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão e atribuindo forte ênfase à formação pela prática. (MAZZEU, 2009; CAMPOS e SOUZA JUNIOR, 2011).

A LDB dedicou o título IV, em que se destacam os artigos 61 a 67, à questão da formação docente. Estes textos, segundo alguns pesquisadores (CAMPUS e SOUZA JUNIOR, 2011; MAZZEU, 2009; SAVIANI, 2005; SUDBRAL, 2004), apresentam equívocos que comprometem aspectos importantes da educação. O documento legal sustentou-se num quadro referencial, em que a formação para os anos iniciais do ensino fundamental caracteriza-se pela diversidade de instituições formadoras, em ambos os níveis (médio ou superior), com predominância daquelas de nível médio, o que não induzia à ideia de adoção do modelo de formação exclusivamente no nível superior (TANURI, 2000). O excerto a seguir ilustra o que foi dito:

[...] em 1996, havia 5.276 habilitações de magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3

federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. (BRASIL, 1997 apud TANURI, 2000, p.85)

O Art. 62, antes da alteração promovida pela lei nº 12.796 de 2013, estabelecia que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Mesmo assim, apesar da exigência da formação em nível superior, admitia-se a formação oferecida em nível médio, o que deveria ser suprimido no prazo de dez anos. Segundo Tanuri (2000), apesar da conquista legal, esse quadro indicava que a formação em nível superior continuava a ser um desafio no quadro nacional. Para efeitos desta pesquisa, entende-se que a formação em nível superior é, sim, condição fundamental para o fortalecimento da identidade e da legitimidade do professor, especialmente se comparada a outras atividades profissionais que somente reconhecem a atuação profissional mediante formação superior. No caso específico da Educação Física, a formação na licenciatura constitui a base para sua identidade.

Cabe ressaltar que, de acordo com a alteração promovida pela lei 12.796 de 2013, continua-se permitindo como formação mínima para o exercício do magistério, na educação infantil e nos cinco (5) primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal. Portanto, expirou-se o prazo estipulado da chamada década da educação, que previa que somente seriam admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior, e ainda admite-se tal formação mínima de nível médio para a docência. Não resta dúvida de que a formação em nível superior, do professor, continua sendo um desafio, e de que tal admissão por parte da lei contribui, em certa medida, para a permanência de uma identidade frágil e desprestigiada socialmente. Somado a isso, está o fato de a lei permitir, no artigo 63, inciso II, a possibilidade de “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”. Sobre este aspecto, Freitas (2007, p. 1207) adverte que tais ações, em relação à formação de professores, “aprofundarão o quadro de sua desprofissionalização pela flexibilização e aligeiramento da formação.”

Referindo-se à atual LDB, Mazzeu (2009, p. 6) comenta que esta lei apresenta um discurso reformador propondo um “modelo da profissionalização pautado pela formação flexível e pela competência”.

É, pois, uma diretriz que propõe políticas para formação de professores visando, sobretudo, a adequação dessa formação aos modos de produção vigente. Nesse sentido, ao invés de formar professores capazes de construir projetos de emancipação, compromete-se em preparar indivíduos para atuarem de acordo com a lógica do mercado produtivo. (SUDBRAK, 2004; LAWN, 2001)

Consequentemente, a noção de competência, segundo Campos e Souza Junior (2011), passa a ser o eixo norteador da Resolução CNE/CP 1/2002, instrumento legal que orienta a atual política e a dos currículos para a formação dos professores. O interesse por essa concepção fica expresso já no inciso I do Art. 3º que prevê “a competência como concepção nuclear na orientação do curso” (BRASIL, 2002a), e que se apresenta na maioria dos demais artigos da referida lei.

Para Mazzeu (2009, p.12), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica centram-se na ótica da competência, em que teoria e prática não se completam, pelo contrário, a prática sobrepõe-se à teoria, estimulando uma formação conteudista e instrumental. A autora assim explica:

[...] a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática.

Não há dúvidas de que o atual processo de formação de professores para a educação básica, sustentado pelas normas legais, propõe-se a satisfazer uma política regulada pelas leis do mercado. A grande demanda por professores com formação superior exige do Estado a implementação de ações que supram rapidamente tal necessidade, o que encontra apoio e respaldo nas metas estipuladas pelos organismos internacionais.

Assim, normativas como a LDB e a própria Resolução 01/2002 optam por alternativas que vão desde a flexibilização curricular até a utilização das tecnologias digitais da informação e da comunicação para a educação a distância, opções que, por coincidência ou não, recebem incentivos de determinados organismos internacionais (GARCIA e

OLIVEIRA, 2010). Sobre este aspecto, a Resolução 01/2002 é explícita, ao definir:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

Inciso VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (...) Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: Inciso VI-as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação; (BRASIL, 2002a)

Art. 62, § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (...) Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (BRASIL, 1996)

Portanto, com o devido amparo jurídico e incentivo político, o Estado lança mão da metodologia da educação a distância, mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), para acelerar o processo de formação de educadores em nível superior. Para Freitas, as ações do MEC “têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinado à formação de professores leigos em exercício à distância, em cooperação com os sistemas de ensino”. (2007, p.1209).

Na opinião desta autora, o uso de programas de educação a distância na oferta da formação superior é a principal política de formação em serviço para o atual governo. Pode-se citar como exemplos

a criação do programa Pró-licenciatura¹⁴, em 2005, e da Universidade Aberta do Brasil¹⁵ (UAB), em 2006, que consolidariam o uso de programas de formação de professores a distância como política pública de formação.

Conforme Freitas (2007), os cursos na modalidade “Ensino a Distância” (EAD) são de qualidade questionável e inserem-se num quadro de aligeiramento e barateamento da formação. Como consequência, acentua-se o cenário de produção e reprodução de desigualdades na formação de professores, persistentes historicamente em território nacional.

Nessa mesma direção, Garcia e Oliveira (2011) questionam a obediência, por parte das instituições formadoras, a algumas orientações e a negligência de outras, expondo o enxugamento ou a migração de disciplinas propriamente pedagógicas que contribuiriam para contemplar o que é exposto como importante de ser garantido na formação de professores, para formatos diferenciados, como a EAD. Segundo as autoras, o “impacto de tais aspectos se faz sentir com mais intensidade nas instituições privadas nas quais as lógicas e efeitos dos processos próprios à competitividade que caracteriza a ordem econômica, política e cultural do mundo contemporâneo orientam e tangenciam grande parte das decisões e dos rumos tomados”. (GARCIA e OLIVEIRA, 2011, p.527)

¹⁴ O programa oferece formação inicial à distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou ensino médio dos sistemas públicos de ensino. O professor interessado precisa estar em exercício há pelo menos um ano, sem habilitação legal exigida para o exercício da função (licenciatura). A formação é gratuita e os professores selecionados pelas instituições de ensino superior para ingresso no curso recebem bolsa de estudos. O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil.

(Cf. Portal MEC) Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=708>>. Acesso em: 08 jun de 2014.

¹⁵ A Universidade Aberta é um sistema de ensino criado com o intuito de desenvolver a modalidade de educação à distância, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões do país, ou seja, sendo utilizado como uma forma de aumentar as vagas e o acesso ao ensino superior no país. Os cursos da UAB visam atender, fundamentalmente, à formação de professores das diversas áreas para atuar na educação básica.

(Cf. Portal Capes) Disponível em:

<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&%20%20view=article&id=6&Itemid=18>. Acesso em: 08 jun de 2014.

As referidas pesquisadoras afirmam que as instituições privadas são hoje responsáveis por grande parte da formação de professores em nível superior nas licenciaturas. Raciocinando neste mesmo sentido, Freitas (2007) denuncia que essas instituições são as que mais absorvem a demanda das classes populares pelo ensino superior:

A ação do Estado nas políticas de formação, em resposta aos desafios enfrentados pela juventude, vem se caracterizando pela fragmentação, assegurando, conseqüentemente, dimensões diferenciadas de profissionalização com aprimoramento em cada um desses espaços, diferenciando os conhecimentos científicos, técnicos e culturais oferecidos. Aos estudantes de licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas PROUNI, em instituições privadas, em cursos de qualidade nem sempre desejável, ou programas de formação nos pólos municipais da Universidade Aberta do Brasil (UAB), intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas licenciaturas das instituições públicas. (FREITAS, 2007, p.1206)

Não menos importante dentre as mudanças no direcionamento da formação de professores está a nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mudança instituída pelo Decreto n.6.755/2009. A CAPES, em sua nova roupagem converte-se em instância responsável pela coordenação de ações referentes à formação inicial e continuada dos professores de educação básica, passando a coordenar a chamada “política nacional de formação de professores”.

Segundo Campos e Souza Junior (2011), a Capes, em seu novo modelo, impõe critérios para a formação dos professores de educação básica, tomando como referência a política utilizada para a pós-graduação *stricto sensu*. Para Freitas (2007), a CAPES, como novo órgão responsável pela execução das políticas de formação, tende a valorizar a utilização das TICs e a boa relação com instituições privadas, à medida que define como finalidades:

Art. 2º, § 2º - No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de

profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância. (BRASIL, 2007)

No âmbito das iniciativas do Estado Brasileiro para a política de formação de professores, poder-se-ia incluir ainda outras ações que, pautadas no interesse de atender às demandas, associam-se aos interesses privados. Eis aqui alguns exemplos: i) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que, juntamente com a UAB, visa à ampliação do número de vagas e ao acesso para as licenciaturas; ii) o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁶, que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas; e iii) o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹⁷, instituído pela Lei 10.260/2001, como forma de incentivar a opção em se tornar professor.

Neste cenário da política de formação se instauram os mecanismos e instrumentos de controle avaliativos mais rígidos, com foco em resultados e, inclusive, de ranqueamentos. Assim como na política nacional para a formação de professores, não há dúvidas que as políticas de avaliação em larga escala atendem às metas impostas pelas instituições financiadoras do sistema nacional de educação, além de

¹⁶ O PROUNI concede bolsas, parciais e integrais, para alunos das Instituições de Ensino Superior Privadas, cuja renda familiar seja inferior ou igual a três salários mínimos em caso de bolsa parcial, e igual ou inferior a um salário mínimo no caso de bolsa integral. Para se candidatar a uma bolsa é preciso que o aluno cumpra pelo menos um desses requisitos.

¹⁷ O FIES é um programa do MEC que visa ao financiamento da formação superior de estudantes de baixa renda que não tenham condições de arcar com todas as despesas durante a sua graduação. Em 2010, a partir da Lei 12.202, foram legisladas facilidades de negociação para alunos que cursaram licenciatura ou medicina.

reforçar o investimento nas parcerias com o ensino privado e nas políticas públicas de formação de professores na modalidade EAD.

Na mesma direção que apontam pesquisadores como Garcia e Oliveira, 2011; Campos e Souza Junior, 2011; Suldrak, 2004, entende-se que a formação de professores, no modo como está estruturada, tende a produzir um quadro de precarização da profissionalidade e da identidade docente, quadro este que na Educação Física pode agravar ainda mais a constituição de sua legitimidade pedagógica e curricular, como se verá no texto a seguir.

3.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A atual política de formação de professores de EF, sob muitos aspectos, não difere das diretrizes que orientam a formação de professores de educação básica, de forma geral, no Brasil. Assim como na política mais ampla, no campo da Educação Física a formação de seus professores é historicamente marcada por concepções, interesses e contradições que implicam a constituição de sua identidade. Tomando-se a produção histórica da Educação Física no Brasil, é possível identificar cinco períodos que dão forma às discussões em torno da formação dos profissionais para a docência escolar. São eles:

- a constituição de uma primeira ideia de formação, a partir de 1939;
- a chamada reestruturação da área, em 1945;
- a formação pedagógica pelo currículo mínimo, em 1969;
- o fim do currículo mínimo e as novas diretrizes para formação, em 1987;
- as novas discussões em torno da licenciatura e bacharelado, a partir de 2002.

A primeira notícia que se tem da tentativa de formação profissional sistematizada de professores de EF, no Brasil, em nível superior, data da década de 1930, quando foi criado, em 1931, o curso da Escola de EF do Estado de São Paulo, que começou a funcionar apenas em 1934 (SOUZA NETO, 2004), seguido da criação de cursos no Rio de Janeiro e no Espírito Santo.

Contribuiu para a nova estrutura de formação de professores de EF a obrigatoriedade da disciplina nas escolas, a partir da Constituição de 1937 que, segundo Souza Neto (2004), pressionou o Estado para a criação de um currículo mínimo no curso de graduação, prática esta que se materializou pelo Decreto-lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939, que

criou a Escola Nacional de EF e Desportos, integrada à Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (SOUZA NETO, 2004; DA COSTA, 1999).

O curso se caracterizava, então, pela duração de dois anos, com diferentes possibilidades de formação profissional, dentre as quais: instrutor de ginástica, educação física infantil, professor de EF, técnico em massagem, técnico desportivo e médico especializado em EF (SOUZA NETO, 2004; DA COSTA, 1999). Tendo a mesma base dos cursos de licenciatura, o curso de EF contemplava um núcleo de disciplinas básicas e outro de matérias específicas em função da pretendida atuação profissional almejada. Não obstante, o curso de formação professores de EF se dava em apenas dois anos (SOUZA NETO, 2004). Em virtude disso e paralelo ao decreto em questão, passou-se a exigir o diploma de graduação para o exercício da profissão. (SOUZA NETO, 2004)

Em suas pesquisas, Da Costa (1999, p.37) apresenta uma relação de disciplinas a serem cursadas no período de dois anos, caracterizadas pela forte ligação com as instituições médicas, militares e esportivas. Ressalta-se também que, de acordo com o Decreto-lei 1.212, a disciplina de ginástica rítmica seria ministrada apenas aos educandos do sexo feminino, expressando o caráter sexista de tal formação. Apresenta-se, na sequência, a relação das disciplinas:

Primeira Série

1 - Anatomia e Fisiologia Humanas, 2 - Cinesilogia, 3 - Higiene Aplicada, 4 - Socorros de Urgência, Biometria, 5 - Psicologia Aplicada, 6 - Metodologia da Educação Física*, 8 - História da Educação Física e dos Desportos, 9 - Ginástica Rítmica, 10 - Educação Física Geral, 11 - Desportos Aquáticos, 12 - Desportos Terrestres Coletivos, 13 - Desportos de Ataque e Defesa.

Segunda Série

1 - Cinesilogia, 2 - Fisioterapia, 3 - Biometria, 4 - Psicologia Aplicada, 5 - Metodologia da Educação Física, 6 - Organização da Educação Física e dos Desportos, 7 - Ginástica Rítmica, 8 - Educação Física Geral, 9 - Desportos Aquáticos, 10 - Desportos Terrestres Individuais, 11 - Desportos Terrestres Coletivos, 12 - Desportos de Ataque e Defesa. (DA COSTA, 1999, p.37)

* Influenciada fortemente pelo método ginástico francês.

Após cinco anos, aproximadamente, a proposta do Decreto-lei nº 1.212 passa por uma reestruturação e algumas modificações acontecem por meio do Decreto-lei nº 8.270/45 (KRÜGER, 2007; SOUZA NETO, 2004). Tais modificações alteram a duração do curso, que passa de dois para três anos, e ainda se passa a exigir a conclusão do 2º ciclo do segundo grau, hoje ensino médio, tanto para os cursos de Educação Física Infantil e de Técnico Desportivo, como para o curso de Médico Especializado em EF.

Por outro lado, como ressalta Souza Neto (2004), até 1957, o curso de EF ficaria caracterizado como um curso técnico, visto que o ingresso nesse curso exigia do candidato apenas o ensino secundário fundamental (atual ensino fundamental). Essa exigência da conclusão do 2º ciclo do segundo grau somente veio a ser atendida definitivamente a partir de 1955.

Nova modificação do quadro aconteceu somente em 1961, com a promulgação da LDB nº 4.024/61 que, segundo Souza Neto (2004), ao aprovar as primeiras diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil, permitiu que a área de EF se igualasse às demais áreas no que tange às exigências de formação profissional. Segundo Krüger (2007, p.18), em consonância com o texto da LBD, o parecer nº 292/62 “exigiu um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas: o curso deveria ter um percentual de 1/8 da carga horária para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador”.

Seguindo este mesmo propósito, a Resolução nº 69 de 06 de novembro de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE), instituiu o currículo mínimo para a EF. Com esta normativa, a formação restringiu-se a duas titulações: licenciado em EF e Técnico de Desportos, ambas com uma carga horária mínima de 1.800 horas-aula e diminuição das disciplinas básicas de fundamentação científica (SOUZA NETO, 2004; KRÜGER, 2007; DA COSTA, 1999). Tal ato equiparou a formação do profissional de EF ao nível das outras licenciaturas, rompendo, assim, com sua condição de independência.

Em relação às disciplinas, configuraram-se dois níveis: básicas e profissionais. No rol das disciplinas básicas constava: biologia, anatomia, fisiologia, cinesiologia, biometria, higiene. Já no rol das disciplinas profissionais incluíam-se: ginástica, socorros urgentes, ginástica rítmica, natação, atletismo, recreação, didática geral e da EF, filosofia, história e sociologia da EF e dos desportos (DA COSTA, 1999). Além disso, como afirma Da Costa (1999), a titulação de Técnico

de Desportos poderia ser obtida mediante a inserção de mais dois esportes no rol das disciplinas profissionais, de acordo com a oferta da Instituição de Ensino Superior (IES).

A formação, nesse contexto, segundo Vaz et al. (2002, p.8), caracterizava-se pela predominância de “uma pulverização e uma descontextualização de disciplinas, nas quais o perfil tecnobiologizante do esporte era tomado como o principal agente das investigações e intervenções”. Conforme Betti e Betti (1996), esse tipo de formação caracterizava-se ainda por um currículo tradicional-esportivo, em que se enfatizavam

[...] as chamadas disciplinas práticas (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas práticas, onde o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há uma separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ela), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. (BETTI e BETTI, 1996, p.10)

Já a Resolução de 1987 (CFE nº 03/87) estabeleceu a criação do bacharelado em EF e, com o rol de disciplinas extinto, uma nova estrutura foi pensada. Nela, os saberes foram organizados em duas grandes áreas: Formação Geral (humanística e técnica) e Aprofundamento de Conhecimentos. O curso passou a ter a carga horária mínima de 2.880 horas-aula, a serem cumpridas no prazo de quatro a sete anos, tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado. De acordo com Vaz et al. (2002, p. 8), “essa proposta indicava a necessidade de uma formação teórica mais consistente, sem se descuidar da formação instrumental”.

Têm-se, então, um currículo de orientação técnico-científica, que dá ênfase às disciplinas teóricas (gerais e aplicadas) e busca articulação com as Ciências Humanas e a Filosofia (BETTI e BETTI, 1996). Essa nova estrutura voltada à formação, no entendimento de alguns autores (SOUZA NETO, 2004, DA COSTA, 1999), pretendia atender às reivindicações das Instituições de Ensino Superior (IES), de inflexibilidade imposta pelo currículo mínimo da resolução anterior, permitindo às IES a elaboração da organização curricular, podendo, assim, considerar as particularidades regionais e os delineamentos profissionais almejados.

Com o passar dos anos, as críticas ao modelo curricular vigente se acumularam. As principais queixas referiam-se à falta de articulação entre teoria e prática (SOUZA NETO, 2004; KRÜGER, 2007; DA COSTA, 1999; VAZ et al., 2002) e à falta de sintonia entre os saberes formativos e os saberes requisitados para a atuação nos espaços não escolares (academias, clubes, escolinhas esportivas, entre outros), esses, em ampla ascensão (ANNES, 2013). Além disso, havia a discussão acentuada entre licenciatura e/ou bacharelado que, para Krüger (2007, p.19), “descaracterizava a especificidade dos currículos de licenciatura, ao mesmo tempo em que negavam as competências específicas para a atuação profissional fora da escola”, aspecto este que culminava em uma formação do tipo “dois em um”, ou seja, a estrutura da licenciatura era ampliada, conferindo ambas as habilitações concomitantemente (SOUZA NETO, 2004).

Observa-se que, mesmo após a reforma curricular promovida pela Resolução nº 03/87, a prática comum da formação no modelo “dois em um” não somente descaracterizava a licenciatura como também não conseguia atender satisfatoriamente à crescente demanda dos espaços não escolares. Moro (1998 apud DA COSTA, 1999, p.110), explica que as mudanças ocorridas não se estabeleceram em “um sentido evolutivo ou progressivo para a área, mas simplesmente pelo aumento da carga horária dos cursos”.

Assim, através da publicação da atual LDB e da Lei nº 9.696/98¹⁸, observa-se um novo delineamento para a área da educação em geral, especialmente para a EF. A comunidade profissional e acadêmica da área da educação foi, a partir de 1997, convocada pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), para discutir a reformulação dos cursos de graduação existentes.

Posteriormente, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto (SeSu/MEC), por meio do edital nº 04/97 de 05/99, convocou as IES para que apresentassem propostas para novas diretrizes curriculares dos cursos superiores, a serem sistematizadas

¹⁸ Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física, e descreve entre os artigos da lei referida que o exercício das atividades de Educação Física e a designação de Profissional de Educação Física é prerrogativa dos profissionais regularmente registrados nos Conselhos Regionais de Educação Física.

pelas Comissões de Especialistas de cada área de conhecimento (ANDRADE FILHO, 2001).

Desse movimento resultaram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica, em nível Superior, por meio das Resoluções CNE Nº 01 e 02 de 2002. Dentre as propostas apresentadas pela comissão de especialistas em EF, encontrava-se aquela que pedia a extinção da divisão entre EF licenciatura e EF bacharelado, supondo existir, portanto, uma única titulação, denominada graduação em EF, visando, segundo Taffarel e Löcks (2005 apud ANNES, 2013, p.84), “atender as diferentes manifestações da cultura do movimento da sociedade”.

Discorrendo sobre o assunto, Annes (2013) explica que os cursos de licenciatura em EF passam a se orientar por essa nova organização. Porém, no período em questão, outra comissão de especialistas, nomeada pelo Ministro de Estado de Educação (Portaria nº 1.985 - DOU de 21/07/2003), integrada por dois representantes da área de Educação Física da SESu, por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CONFED/CREFs e por um representante do CBCE, assumiu os trabalhos e buscou retomar a discussão sobre a divisão na formação, gerando uma série de novas discussões entre os segmentos ligados à antiga comissão e os segmentos ligados à nova comissão. O resultado deste intenso debate se corporifica por meio da Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as DCNs para os cursos de graduação em EF, consolidando-se, então, a divisão na formação.

Assim, tem-se, atualmente, uma formação para a EF que acentua duas perspectivas distintas: licenciatura em EF e bacharelado, sendo que a caracterização do licenciado pode ser observada de forma mais explícita na Resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, no seu artigo 4º § 2º, que define:

[...] O Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. (BRASIL, 2004)

O tempo de integralização curricular ou a duração da carga horária prevista no artigo primeiro da Resolução CNE/CP nº 02/2002 para as licenciaturas, inclusive em EF, deve ser de, no mínimo, três anos ou seis semestres letivos, observando-se a indicação de que o ano letivo deverá ser de 200 dias. A carga horária dos cursos de formação de professores deve ser de, no mínimo, 2.800 horas, com a garantia das seguintes dimensões: 400 horas de Prática de Ensino, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de Estágio Supervisionado, vivenciadas a partir da segunda metade do curso e cumpridas no âmbito escolar ou áreas afins; 1.800 horas de conteúdos curriculares em salas de aula; 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Já os Cursos de Educação Física com formação para o bacharelado habilitam o Profissional de Educação Física para atuação em todo e qualquer segmento do mercado inerente à área da EF (clubes, academias, escolinhas esportivas, entre outros), excetuando-se a Educação Básica, que é prerrogativa exclusiva e única do licenciado em EF nos moldes já apresentados anteriormente (Resolução 01 e 02/2002 e Resolução 07/2004). A carga horária e o tempo de duração dos Cursos de bacharelado são definidos pela Resolução CNE/CES nº 4 de 06 de abril de 2009, que estabelece, no mínimo, quatro anos de duração e carga horária mínima de 3.200 horas relógio.

É opinião de Annes (2013) que a formação do profissional de EF está, atualmente, imersa em um cenário crítico, uma vez que existe uma dupla formação, porém, sem especificidade em cada habilitação, já que na maioria das vezes é possível, mediante o aproveitamento de disciplinas, sair com as duas habilitações.

Além da desvalorização da licenciatura, que acontece visivelmente pela redução da carga horária mínima de 2.880 para 2.800 horas e do tempo mínimo de conclusão, que cai quatro para três anos, cabe destacar que, historicamente, foi na licenciatura que se instituiu a maior parte do corpo de conhecimento da área, contribuindo para a consolidação do campo. Por outro lado, enquanto as licenciaturas têm tido a sua carga horária mínima reduzida, processo inverso vem ocorrendo com o bacharelado, ou seja, houve uma ampliação da carga horária para 3.200, e o tempo mínimo para a conclusão passou a ser de quatro anos, o que denota atenção maior a esta formação. (VENTURA, 2010)

De acordo com Stramann (2007), as novas diretrizes têm-se constituído numa formação de visão fragmentada da Ciência do Esporte, verificando-se o domínio das disciplinas de Ciências Naturais e da Teoria do Treinamento sobre as das Ciências Humanas, acarretando

consequências para a didática da EF, tendo em vista que desconsidera os conhecimentos atuais das disciplinas científicas da teoria da educação e da aprendizagem motora. Tudo isso, somado a um sobrelevado domínio da formação prática esportiva e que tem desconsiderado a atual discussão sobre a didática no Brasil.

Verifica-se, também neste âmbito, que a formação de professores tem impregnados, em sua estrutura, aspectos relacionados à atual perspectiva econômica e política, de nível mundial. A propósito disso, se observa uma desvalorização social da carreira, em consequência do aligeiramento das licenciaturas, o que supõe, inclusive na EF, o atendimento de metas impostas pelos órgãos internacionais financiadores do Estado brasileiro. Pela lógica capitalista do mercado laboral, o bacharelado viria a atender à crescente demanda imposta pela nova dinâmica produtiva, em que o cenário das práticas corporais se evidência.

Este modelo, diz Krüger (2007, p.23), contribui para uma formação meramente instrumentalizadora, preocupada “apenas e somente em não transgredir para além da produção e a aplicação técnica do conhecimento científico, característico do paradigma dominante, dualista”. Outro aspecto posto nesse cenário é o da desestatização da educação superior pública, mediante o incentivo às instituições privadas de educação superior. No caso dos cursos de EF, o censo do ensino superior de 2011 mostra que, das 425 IES voltadas à formação do professor, 354 são privadas e apenas 98 são públicas.

Como se pode observar, o que tem ocorrido no processo histórico da formação de professores de EF, no Brasil, não está distante do processo de formação que envolve o contexto geral.

Pelos elementos apresentados, compreende-se que são vários os fatores de ordem legal, pedagógica e política do campo da formação que interferem na identidade da EFE no Brasil, em geral e, conseqüentemente, no IFC como particularidade. Entende-se que tais fatores estão diretamente ligados aos processos internos da formação e da prática da EF como disciplina, como já se destacou no capítulo II, quando se tratou do currículo, e como se fará a seguir, quando se analisará o que ocorre nos processos curriculares do IFC.

4 APRENDENDO COM O CAMPO: CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA LEGITIMIDADE NO ÂMBITO DO IFC

Neste capítulo seguem-se os encaminhamentos apontados na introdução do trabalho, quando se apresentaram as escolhas e os procedimentos metodológicos. Nessa direção, realiza-se a análise e a interpretação das informações obtidas na pesquisa empírica. O processo de análise considerou as nove entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, as atividades de observação e os conteúdos dos documentos oficiais anteriormente identificados. Cabe reafirmar que, para a análise, tomaram-se como referências as quatro categorias: i) experiência dos sujeitos com a disciplina de EFE; ii) constituição Profissional do Professor de Educação Física; iii) prática pedagógica e curricular; e iv) reconhecimento social.

Entretanto, volta-se a salientar que, apesar da opção da divisão da análise e interpretação deste estudo em categorias, têm-se a compreensão de que seria inviável a análise das informações tomando como ponto de partida apenas as categorias em si. Faz-se, portanto, a análise e a interpretação, considerando-se os sujeitos docentes, imersos em uma plêiade de elementos que incluem suas trajetórias de formação inicial e continuada, a realidade específica de seus trabalhos, suas experiências de vida, seus valores, elementos estes que, obviamente, se interrelacionam e que, inclusive, em vários aspectos, escapam do olhar do pesquisador.

4.1 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS COM A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DURANTE A EDUCAÇÃO BÁSICA PELOS DOCENTES ENTREVISTADOS

Nesta categoria, apresentam-se aspectos que expressam as experiências que tiveram os docentes entrevistados do IFC durante suas trajetórias de formação na educação básica. Consideram-se aspectos dessas experiências por entender-se que os sujeitos se constituem pelas relações que estabelecem com o outro e com o mundo nas diferentes situações da vida. Como permanecem inseridos na instituição escola por períodos de tempo significativos, acabam introjetando, desde as primeiras experiências de formação, conceitos, maneiras de pensar e de se posicionar sobre ensino e papel do professor (PAIXÃO SANTOS,

2002, p.97) e, neste caso, é possível que incorporem determinadas representações da EFE com implicações sobre suas práticas. Para Tardiff (2000) a cultura pessoal, que provém da história de vida e da cultura escolar anterior interfere na constituição da identidade docente dos professores.

A apreciação dos conteúdos das entrevistas com professores revela que, de certa maneira, há similaridades entre as experiências vividas neste espaço/tempo e a representação de suas práticas. Os professores participantes deste estudo, em grande parte, tiveram suas experiências com a EF durante a educação básica em escolas públicas. Experiências que se caracterizam como momentos, em geral, prazerosos e de grande envolvimento com o esporte - conteúdo predominante durante a formação na educação básica. Evidências disso se percebem nos relatos a seguir:

As lembranças que tenho são coisas boas, mais muito ligadas as questões da atividade física, não muito a educação¹⁹, nessa época não era muito focado esse aspecto. Tínhamos voleibol, futebol de salão e futebol de campo. (Carlos)

Era aquele momento agradável da semana. Aquele momento que você saía daquele espaço convencional da sala de aula. Era agradável, mas uma coisa que chamava a atenção, é que no fundamental inteiro foi a mesma coisa. Eu tive basicamente handebol. (Maria)

A gente gostava muito, só que a Educação Física naquela época era... Você sabe... jogavam uma bola. Às vezes era voleibol, outras futebol... (Davi)

Eu tenho boas lembranças das aulas de Educação Física que eu tive no ensino básico. Era uma parte da Educação Física voltada aos esportes, eu me lembro de handebol, basquete, vôlei... Assim umas aulas muito divertidas, aulas boas. (Ana)

Na época, no ensino fundamental e médio, o que era mais valorizado era o esporte, era muito forte

¹⁹ Carlos, quando fala de educação nesse momento, quis se referir aos aspectos conceituais, de uma prática pela prática.

a questão da aptidão física e do esporte. Eu participava de todas as atividades, eu adorava jogar, jogava tudo, basquete, handebol, tudo, só futebol que não muito. (Renata)

Eu adorava Educação Física. Era a disciplina que eu mais gostava. Lembro que gostava muito de handebol, mas também de basquete, vôlei e futebol. (Abreu)

Entretanto, também é importante destacar que, para alguns professores, as experiências, apesar de não serem totalmente negativas, não foram tão prazerosas assim, aparentemente, devido às questões ligadas ao aspecto físico e às habilidades esportivas individuais:

A Educação Física para mim sempre foi um problema, pois eu tenho distrofia muscular... De 5ª a 8ª série fica aquele sentimento até legal. Já no ensino médio fica aquele sentimento de vergonha... (João)

Não tenho um sentimento forte assim... Nunca consegui jogar nada, porque eu era menor, eu me destacava um pouquinho na corrida, mas nos jogos eu ficava sempre no banco... Ninguém me selecionava. No basquete eu não jogava, no voleibol eu não jogava, eu não jogava então essas coisas assim. Mas quando tinha corrida eu gostava. (Carla)

Parte das entrevistas apresentam indicativos de que a EF vivenciada baseava-se fundamentalmente no esporte. Percebe-se, pelas entrevistas, ausência de práticas pedagógicas que fossem além do fazer pelo fazer, de ações motoras regulamentadas e padronizadas. Portanto, não há indicativos de comprometimento com processos ou formas de produção cultural em relação ao conhecimento da cultura corporal. A falta de uma visão mais ampla em torno da cultura corporal faz com que se percam oportunidades de promoção de aprendizagens significativas. (PALMAS et al, 2010)

Embora a EF se caracterize como um campo que trata da cultura corporal permeada por um vasto repertório de saberes, o que se observa nas falas dos entrevistados é que havia certo monopólio de alguns conteúdos em detrimento de outros, e que estes foram ministrados sem sistematização mais consistente, sendo repetidos ano a ano durante todo o ensino básico. Foi, pois, um modelo que reafirma o entendimento de

Sadi (2005) e Kunz (2001b), quando estes defendem que no universo da escola, a partir da década de 1960, período em que os entrevistados da pesquisa tiveram suas experiências, os esportes restringiam-se basicamente a quatro modalidades: futebol, voleibol, handebol e basquetebol, como se constata na fala que segue:

Trabalhamos as quatro modalidades básicas de quadra: voleibol, handebol, futebol de salão e basquetebol. Basicamente regras, fundamento e jogo. (Antonio)

Era trabalhado esporte. E tudo dependia da formação do professor, se ele era bom de basquete, ele dava ênfase no basquete, e nos demais como handebol, futebol e vôlei, ele dava um pouquinho. (Renata)

No contexto das entrevistas não ficou caracterizada, por exemplo, a preocupação mais acentuada com uma prática de ações motoras regulamentadas e padronizadas, tomando o caráter técnico e os princípios do esporte de rendimento como elementos centrais, tão característicos, de acordo alguns autores (SOUZA JUNIOR, 1999; NEIRA, 2007; KUNZ, 2001b; BRACHT, 1997; SADI, 2001). O esporte, nas aulas de EF, acabou se configurando de outra forma, como sugere o relato de alguns dos entrevistados:

Ele nos soltava para a quadra. Não me lembro dele dirigindo uma atividade na quadra. A gente escolhia. (Antonio)

...a Educação Física era muito aguardada, porque a gente sabia que ia jogar um futebol, correr. As aulas eram práticas, muito pouco teoria, regras e jogo. (Carlos)

Jogava uma bola e deu, nós que nos virássemos. (Davi)

Evidencia-se, portanto, que o esporte foi o conteúdo quase que exclusivo nas aulas de EF vivenciadas pelos entrevistados, revelando certa supremacia das práticas voltadas ao esporte, tão características a partir dos anos 60. Darido (1999) e Dieckert (2007) comentam que tal supremacia ainda permanece dominante nos currículos escolares.

As falas também sugerem certo abandono, por parte dos professores, da prática pedagógica ligada ao compromisso com a formação dos estudantes. Indicam que os alunos, nessas aulas, se permitiam fazer o que bem entendessem, ficando a aula a cargo de suas

vontades, o que faz supor certa desvalorização da disciplina, à medida que tudo ou quase tudo pode. Como já apresentado neste estudo, Souza Junior (2001), em sua pesquisa, defende que esse cenário não seria algo específico somente do período vivenciado pelos entrevistados, mas também do atual, ou seja, a negação dos conteúdos e conhecimentos universais da cultura corporal aos alunos nas aulas de EFE a desconfigura como um componente curricular.

Outro aspecto também presente nas entrevistas e que chamou atenção, refere-se à questão das dispensas nas aulas de EF e da oferta no contraturno. A mesma legislação que garantia a legalidade, e que até hoje garante, visto que a EF é obrigatória nos currículos escolares, a tornava facultativa. Os próximos relatos evidenciam isto:

Na minha época nós éramos dispensados da EF se trabalhávamos, ou por outros motivos, até chegávamos a utilizar atestados “frios”, mentirosos. Eu me lembro da minha graduação e do meu filho no ensino médio, que eu tinha que pegar um atestado para livrarmos no da EF. (Ana)

A Educação Física era bem organizada. A Educação Física era à tarde, no contra turno, duas vezes por semana, e você escolhia a modalidade que queria realizar. Era uma coisa meio que você já sabia. Era para as equipes do colégio. (Maria)

A descrição feita por Ana desvela mais uma vez a preocupação da EF vivenciada pelos entrevistados apenas com a aptidão física e com o fazer corporal. Permanece a noção de uma prática do fazer pelo fazer, destituída de qualquer reflexão, perpetuada a visão dicotômica entre corpo e mente tão característica no movimento eugênico e higienista da EF, e que se mantém no movimento esportivista em propostas atuais.

Já a fala da professora Maria sinaliza que a oferta da EF, em turno diferente daquele das demais disciplinas, caracterizava-a como uma disciplina dispensável, impossibilitando-a de se fazer presente efetivamente na proposta pedagógica da instituição escolar, o que gerava processos de isolamento. Percebe-se, nesse cenário, certo descaso com relação ao direito dos jovens a uma educação plena e o desprestígio da disciplina.

Outro elemento que emerge na fala dos entrevistados diz respeito a certo sexismo presente nas aulas de EF. Sexismo que tem presença, de acordo com Castellani Filho (2006), desde os currículos prescritos na década de 1930 e que, segundo Bracht (1997), leva a EF a reforçar a estereotipação do comportamento masculino e feminino. Para Kunz

(2001b), esta esteriotipação é reforçada, normalmente, nas aulas concentradas no conteúdo esporte:

No horário da EF os meninos se dirigiam para aula com um professor, e as meninas com uma professora. (Carla)

Meninos e meninas eram juntos. Só que na hora de jogar era separado, podia machucar, os meninos eram mais fortes. Já na outra escola você escolhia a modalidade, então separava. (Maria)

Não, não, eram turmas mistas sim. Mas claro, na hora do jogo separava-se meninos e meninas. (Carlos)

Na hora de montar as equipes, dois alunos escolhiam, onde os ruins ficavam sempre por último. Meninos separados das meninas. (Antonio)

De modo geral, os fragmentos destacados das entrevistas revelam aspectos significativos no que se refere às implicações decorrentes das experiências vivenciadas na trajetória de formação durante a educação básica na prática pedagógica dos professores de EF no IFC e na representação dos professores das demais áreas em torno da disciplina, o que, entende-se, concorre para a constituição da identidade e do reconhecimento da disciplina.

4.2 A CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: RAZÕES DA OPÇÃO PELO MAGISTÉRIO E PELA EF E ASPECTOS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL.

Ao realizar estudos sobre o tema, Januário (2012) define a constituição profissional do professor como um constructo decorrente das diferentes experiências vividas antes, durante e após a formação inicial²⁰, quando a “formação deve ser considerada como um processo contínuo e multilateral”. (p.24)

Manifestando-se a respeito dos processos de formação, Tardif (2000) ressalta que os saberes docentes são variados e heterogêneos e são provenientes de diferentes fontes. Em geral, são derivados da cultura

²⁰ Entende-se, neste estudo, por formação inicial, a formação obtida pelo sujeito no curso de graduação.

pessoal, que provém de histórias de vida e de culturas escolares anteriores; dos conhecimentos adquiridos durante a formação na universidade; dos conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e currículos prescritos; e do saber da experiência de trabalho, na prática diária de professor. O processo de formação, por sua vez, tem interferência de instâncias exteriores (formação inicial), ou seja, onde os professores não são os produtores oficiais dos saberes; e de instâncias interiores (experiência de trabalho, cultura de vida), onde os professores são os produtores desses saberes.

No conjunto dos elementos da análise empírica, buscou-se identificar as razões que levaram os atuais professores da EF do IFC a optar pelo curso de EF, por quais motivos se aproximaram do magistério e quais as influências do processo de formação inicial que mais incidem sobre a docência. Os dados, quando analisados, abriram novas possibilidades de compreensão sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Renata comentou que a opção pela EF deveu-se ao gosto pelo esporte: “era uma disciplina que eu adorava, desde pequena eu me identificava muito, não tive dúvida, foi a minha primeira opção²¹”. Abreu destacou que sempre esteve envolvido com esportes, e quando chegou a hora do vestibular optou pelo curso de EF, apesar da desconfiança por parte dos familiares: “Era o que eu queria, não havia o que fizesse eu mudar de opinião”. São expressões que reafirmam a tese de Figueredo (2001), quando argumenta que os alunos que optam pelo curso de EF, em sua maioria, têm um fazer que, em algum sentido, antecede o seu ingresso no curso, que está identificado com determinados conteúdos da EF vivenciados como estudante, com esporte, dança, ginástica e outros que motivam a escolha do curso, pelos alunos, na formação profissional inicial.

Já os demais entrevistados disseram que almejavam ingressar em outras áreas profissionais antes de optarem pela EF. Para Antonio, que não tinha pretensão de ingressar no curso, a dúvida se desfez pouco antes de realizar o vestibular, primeiramente porque encontrou na licenciatura certa facilidade financeira, e também porque a vivência esportiva prevaleceu, conduzindo-o ao curso de EF:

Inicialmente meu interesse era no curso de Direito, mas devido a questões financeiras, e como as licenciaturas na época davam 50% de desconto, e eu sempre tive uma admiração pelos

²¹ Quando Renata fala em primeira opção, se refere à escolha do curso no vestibular.

professores, especialmente, gostava muito de observá-los na sala de professores, achava o máximo, ser professor era algo importante. Então fui para a licenciatura, porém, não queria ser professor de história, matemática ou português, devido a minha vivência com os esportes optei pela licenciatura em EF. (Antonio)

Para Davi, no entanto, a decisão pela EF veio mais tarde, após cursar Odontologia por algum tempo. Mais uma vez, o vínculo com o esporte e o envolvimento com as pessoas, aparentemente proporcionado pela disciplina de EF, parecem ter sido os fatores preponderantes para a decisão:

Eu sempre gostei de esportes. Até comecei em outra faculdade, mas acabei ficando na Educação Física... Eu a vejo de forma diferente das outras disciplinas tenho um contato mais próximo. Eles gostam do cara, não sei se é por causa da disciplina. (Davi)

O conjunto das informações obtidas confirma certa diversidade de motivos para justificar a opção de professores pela docência na EF e coloca o esporte como motivação central para esta porta de entrada. Tais sinalizações remetem ao contexto histórico da EFE, mais especificamente, a partir da década de 60, como já discutido no capítulo II, quando a instituição esportiva passa a ditar, na EFE, os rumos de sua identidade pedagógica e curricular, interferência esta que ainda se faz presente em muitas realidades escolares.

Em relação à formação inicial, os professores entrevistados dizem que concluíram suas respectivas graduações entre os anos de 1984 e 2003 e quase todos realizaram uma pós-graduação (especialização ou mestrado) entre os anos de 2002 e 2007. Alguns cursam, inclusive, o doutorado. Percebe-se, portanto, que, parte dos entrevistados teve sua formação inicial sob um desenho curricular bastante prescritivo, modelo que marcou a década de 1960 e de 1980 respectivamente.

Para os professores entrevistados, a formação inicial ofereceu uma preparação mais voltada à prática desportiva do que à docência em instituição escolar. Entende-se esta constatação como uma crítica ao currículo mínimo de 69 que, como já visto neste estudo, se caracterizava por um perfil tecnobiologizante do esporte, um currículo tradicional-esportivo, em que havia uma separação entre teoria e prática. Não obstante, é uma crítica também ao currículo de 87, promulgado pela Resolução nº 03/87 do CFE, que intencionava uma formação mais consistente e que viesse a promover grandes avanços nesse processo

formativo inicial, o que não se concretizou, como já citado por alguns autores (SOUZA NETO, 2004; KRÜGER, 2007; DA COSTA, 1999; VAZ et al, 2002).

Outro aspecto interessante é que os professores interpretam a formação que tiveram na graduação como uma formação eminentemente tecnicista, com ênfase na transmissão de conhecimentos técnico-instrumentais, com ausência de pesquisa e com evidente distância da realidade escolar:

[...] a formação era voltada ao esporte. Era bastante técnica, por exemplo, a gente tinha natação I, II e III. Na natação I era só técnica, a II era técnica e como dar aula de natação, e a III só trabalhava como dar aula de natação. Para trabalhar com esporte era uma formação boa, mas não éramos preparados para trabalhar na escola. (Renata)

Me envolvi bastante com a extensão, e muito pouco com a pesquisa, devido a falta de incentivo. (Antonio)

O que eu senti falta mais tarde, quando voltei para a universidade, foi a parte da pesquisa. (Renata)

Renata, de certo modo, faz uma crítica ao saber fragmentado e à desarticulação entre as disciplinas no currículo da graduação, o que também é destacado por Davi:

Naquela época a graduação, era uma coisa assim, cada um por si. Cada professor trabalhava a sua disciplina. Às vezes acabava percebendo que certos conteúdos pareciam comuns entre uma disciplina e outra, já outros pareciam tão distantes. Não havia um trabalho interdisciplinar. (Davi)

Os saberes desenvolvidos nas disciplinas dos cursos de EF, segundo os participantes deste estudo, além de estarem fora do contexto, não correspondiam à necessidade real do universo escolar. Dessa forma, o conhecimento produzido na graduação não possibilitou a aproximação entre teoria e prática, em função da desarticulação entre os conteúdos da graduação e a prática docente escolar. Veja-se o que afirmou Davi:

A realidade da faculdade e da escola são diferentes. Você chega na escola pública não tem material, as turmas são numerosas, tem aluno que não gosta... A gente na faculdade aprende a treinar

os esportes, mas em uma realidade diferente da escola. (Davi)

Percepções similares manifestaram Renata e Antonio, que destacaram a distância entre o saber da graduação e o saber da experiência prática. Ambos começaram a trabalhar antes de concluir a graduação, o que lhes permitiu estabelecer comparações entre os dois saberes:

Tudo dava certo na faculdade, mas na escola a realidade era outra. Penso que a universidade não prepara para a sala de aula. A universidade traz uma grande carga de conhecimentos, mas pouco articulados com a realidade escolar. (Antonio)

Não consegui observar uma articulação entre o que tu via na faculdade e a realidade da escola, você chegava na escola e as tuas necessidades eram outras. (Renata)

Outros entrevistados se depararam com a realidade da experiência prática somente após a conclusão do curso. Abreu recorda sua experiência de planejamento de ensino na graduação e suas experiências iniciais na escola pública:

Na faculdade, a gente aprende a planejar, e tudo dá certo. O que tá no plano acontece. Não acontecia nenhum imprevisto, conforme se planejava, tinha-se a certeza que aconteceria. Iniciei minha experiência em escolinhas esportivas, e não tive problemas. Mas, quando fui atuar na escola estadual, me senti o maior dos incompetentes. Eram problemas atrás de problemas. O que eu planejava não dava nada certo. Os alunos não queriam saber do que eu queria ensinar, totalmente desinteressados. Não havia materiais, os espaços para as aulas eram bem precários. Mas, tinha que trabalhar, e aprendi com a prática, muito mais até do que durante a licenciatura. (Abreu)

Quando aborda este tema, Nóvoa (1995, p. 25) declara que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”. Segundo o autor, a formação não se constrói apenas por acumulação de conhecimentos, mas também pela reflexão crítica sobre as práticas, sendo importante conferir “um

estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995, p.25). Nas palavras do autor:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio, de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma relação crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1995, p.28)

Para Vaz et al (2002), a formação deve buscar uma aproximação com a realidade escolar brasileira, desde as primeiras fases do curso de EF, de forma planejada, sistemática e dialética, rompendo, assim, com a formação técnica linear, como se viu nas narrativas dos entrevistados quando se referem à suas experiências de formação. Em certa medida, ficou explícito que houve alguma deficiência na formação acadêmica, no que se refere a preparar futuros professores para atuarem no ambiente escolar. Os depoimentos apenas confirmam as históricas lacunas existentes entre o conhecimento da universidade e o conhecimento exigido na prática escolar.

Diante das demandas da prática escolar diária, os professores de EF se defrontaram com certa dificuldade para usufruir os saberes construídos na graduação. A grande concentração de conteúdos pautados pela lógica da racionalidade técnica foi insuficiente diante das exigências presentes no campo prático durante a imersão no espaço escolar.

Tais críticas à formação inicial em EF são preocupantes, porque são expostas por professores formados há mais de vinte anos, e também por professores com uma formação mais recente, egressos na década de 90, assim como pelo fato da maior parte destes professores terem concluído suas pós-graduações entre 2002 e 2007. Ainda que se reconheça que há avanços em relação à formação atual, a preparação para a docência na estrutura curricular continua apresentando deficiências. Atualmente, como estão as atuais licenciaturas em EF? Será que estes aspectos aqui identificados ainda se fazem presentes? Quanto se tem empregado de esforço em relação à questão da preparação para a docência escolar?

Aborda-se, a partir de agora, o último aspecto proposto sobre a constituição dos professores de EF investigados, ou seja, a aproximação com o magistério. As trajetórias de aproximação dos professores de EF

entrevistados com o magistério apresentam uma similaridade, com início antes mesmo do término da graduação pela maioria, mas também houve aqueles que ingressaram mais tardiamente.

Para alguns, a experiência no ensino da EFE, iniciada ainda durante a graduação, confirma a possibilidade e importância da aproximação com a realidade escolar:

Antes de eu terminar o curso, eu tive a oportunidade de ingressar no Champagnat ainda sem ter terminado o curso, assim eu ingressei no magistério. Foi importante, porque eu cheguei na escola querendo aplicar tudo o que eu vinha vendo na faculdade, mas não é bem assim. Tem coisa que na teoria é uma coisa, mas, na prática, é bem diferente. Aprendi e consegui ganhar confiança, o que me ajudou, por exemplo, quando fui mais tarde lecionar em uma escola pública, onde a realidade é ainda mais diferente. (Davi)

Eu iniciei na escola já quando estava nos últimos semestres da faculdade. Comecei a dar aula de basquete para crianças e para equipe feminina no colégio de freiras de Cruz Alta. Foi bem legal, pude vivenciar na prática aquilo que vinha aprendendo na faculdade, e te digo que tem coisas que dão certo, mas há outras que a teoria não dá conta. (Renata)

Dois anos antes de eu terminar a graduação, tive a oportunidade de começar a atuar em uma escola em São Leopoldo, foram três anos trabalhando, foi uma experiência muito boa. Foi a partir dessa experiência que realmente concluí que queria ser professor. (Antonio)

Já Abreu acabou tendo a sua experiência com a EFE mais tardiamente. Ele comentou que sempre foi muito ligado ao esporte, tanto que durante a sua juventude sempre esteve envolvido em equipes esportivas como atleta, e que pretendia trabalhar, logo que se formasse, com o treinamento esportivo, ou seja, não pensava em trabalhar com a EFE. Foi o que fez, mas, depois de certo tempo acabou tendo que atuar na EFE, como relata:

Comecei a trabalhar com as equipes esportivas de iniciação, no meu município, a convite do secretário de esportes. Durante a gestão do partido

político em questão, trabalhei com as escolinhas, além de trabalhar com a organização dos campeonatos, tudo que tinha pela frente. Mas, vieram as eleições e trocou o partido, e fui... Em cidade pequena, a escola ainda é um dos espaços que garantem certa imparcialidade, e apesar da dificuldade inicial, como já comentei anteriormente, acabei pegando gosto pela coisa, e não sai mais. (Abreu)

Além da importância do contato com a realidade escolar, Abreu trouxe um novo elemento em relação ao campo de atuação em cidades menores: apesar da questão política, aparentemente, ainda se sobrepor à qualidade profissional, a escola apresenta-se como um dos campos de atuação mais seguros para o professor de EF, pelo menos, em se tratando da questão da oferta de vagas e da imparcialidade no momento da concorrência.

Observou-se, nas falas dos professores, que a aproximação com a realidade escolar é importante, aspecto com o qual se concorda, mas é preciso destacar que a docência se dá, primeiramente, mediante situações entre pessoas, o que envolve um trabalho com o coletivo humano, exigindo uma formação de qualidade, devido à complexidade do ato da docência escolar. Assim, seria correta essa inserção na escola, antes mesmo do final da graduação? Não seria possível, talvez, pensar em uma alternativa para realizar essa aproximação com a realidade escolar a partir da graduação? Como se tem pensado esta questão na universidade? Estes são questionamentos que surgiram e que ficam como sugestão, quem sabe, para estudos futuros.

4.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRICULAR

Inicia-se a discussão desta categoria, retomando-se a ideia de identidade pedagógica e curricular assumida no início deste estudo. Ela é identificada como um processo social, que se constrói com base nos significados sociais e nas suas tradições, que evolui continuamente e historicamente e que pode ser influenciado pelo próprio contexto escolar, pelas crenças, pelos valores, pela formação inicial, pelas experiências passadas, assim como pela prática pedagógica exercida no ofício da docência. É um movimento que, combinado com as relações sociais que o sujeito (professor de EF) estabelece com os demais sujeitos envolvidos no contexto escolar e de acordo com o processo histórico, diferencia a EFE das demais disciplinas escolares, conferindo

um sentido próprio para si e para os demais sujeitos, e que pode (deve), implicar sobre o caráter de sua consolidação e legitimidade como componente curricular legitimamente necessário na educação formal.

Por intermédio desta categoria, busca-se compreender como os professores de EF entrevistados vêm constituindo o seu fazer pedagógico no IFC. Na análise, procura-se estabelecer uma relação das observações realizadas nas aulas ministradas pelos professores com os documentos oficiais que serviram como fontes de pesquisa. Parte-se do pressuposto de que este movimento dos professores de EF caracteriza-se com um dos fatores que influenciam fortemente na identidade pedagógica e curricular da EFE, e que a busca da compreensão deste movimento em um espaço/tempo específico pode contribuir para o entendimento sobre aspectos gerais e específicos que envolvem a disciplina no contexto escolar.

No que se refere ao planejamento, este será analisado sob duas perspectivas: o planejamento das aulas em EF, pensado e organizado pelos próprios professores, e o planejamento da disciplina, que envolve os professores e a equipe de coordenação pedagógica da instituição. Sobre o planejamento das aulas, considera-se a estrutura que estas assumem na execução do planejado, contemplados aí os espaços e materiais pedagógicos disponíveis, os objetivos, as metodologias e a avaliação. Neste âmbito, identificaram-se movimentos coerentes entre o prescrito e o realizado e movimentos visivelmente discrepantes.

Verificou-se, por exemplo, que alguns professores não planejam suas aulas por meio de registros escritos, o que indica a manutenção de uma estrutura de aula historicamente instituída, própria de modelos que incluem aquecimento, apresentação de fundamentos e execução do jogo propriamente dito. É, segundo SADI (2005), a estrutura predominante nas aulas pautadas na instituição esportiva. Nesse âmbito, o planejamento se torna secundário ou até mesmo dispensável, como atestam os relatos a seguir:

No papel não. A gente tem o plano na cabeça. Não costumava fazer registro, era sempre a mesma coisa, não tinha a necessidade de registros.

[...] eu fazia assim, no dia de duas aulas, se naquele bimestre era handebol, dava um aquecimentinho, trabalhava um fundamento (passe, arremesso ou drible, por exemplo), depois dava um pouco de jogo. (DAVI)²²

²² As falas do professor Davi se dão no tempo verbal passado, visto que no período da entrevista se encontrava em cargo administrativo.

Já sei o que vou dar, está gravado na memória. Não acho que precise escrever no papel. A não ser quando pretendo trazer algo novo, daí faço uma colinha. Em relação a estrutura da aula, começo com um aquecimento, depois alguns fundamentos e jogos pré-desportivos, e jogo. Às vezes vou direto para o jogo, devido ao número de alunos e pouco tempo disponível para tal aula. (ABREU)

A inexistência ou a falta de registro escrito não significa que os professores não planejem suas aulas, contudo, indica baixo investimento no quesito inovação e criatividade pedagógica, o que, na visão de Neto (1998), contribui para que a EFE se caracterize e seja identificada especificamente pelo fazer. Já nas aulas do Professor Abreu, por exemplo, prevalece o desejo dos estudantes. São eles que definem o modo como as aulas se organizam e desenvolvem, encaminhando este que denota absoluta improvisação.

Em conformidade com Souza Júnior (2001), este tipo de procedimento adotado pelo professor Abreu poderia ser visto com um progresso, se tais saberes indicados pelos alunos surgissem como forma de extrapolação e contextualização dos conteúdos planejados. Porém, o que se observa é certo descaso com os conteúdos da EFE, em prol do desejo dos alunos.

Outro aspecto de planejamento, constatado em todas as aulas observadas, foi o de que prevaleceu a divisão da turma por gênero. Entende-se que este tipo de procedimento tende a fortalecer a diferença de tratamento entre o sexo masculino e feminino, atitude esta presente nas diferentes instâncias da sociedade, que pode estar contribuindo para que determinadas práticas da cultura corporal se consolidem como mais aptas para os meninos e outras, para as meninas. Além disso, pode ainda demonstrar a falta de exploração e problematização das questões de gênero no universo escolar, propostas, por exemplo, no plano de ensino (2013), especialmente em situações como as observadas, onde as diferenças entre meninos e meninas se sobressaem.

Para outros professores, a questão do planejamento escrito apresenta-se como algo importante e necessário, conforme ilustram os relatos a seguir:

Planejo cada aula e procuro colocar no papel. Sem o registro pode-se correr o risco do esquecimento, não há como voltar e rever, repensar o que deu certo, o que precisa mudar. (RENATA)

Sim. O escrito me orienta, não deixa eu esquecer aspectos importantes, que as vezes só na cabeça passam batidos. Além que ele é o balizador para a avaliação da aula. (ANTONIO)

É evidente que a ação de planejamento implica na qualidade do processo ensino-aprendizagem ao mesmo tempo em que rompe com uma velha tradição que situa a EF como atividade que dispensa cuidados e registros em relação às estratégias de ação.

Do ponto de vista do desenvolvimento da aula em si, também se verificam formas diferenciadas. Quando questionados sobre este aspecto, Renata e Antônio relatam que normalmente organizam suas aulas da seguinte maneira: iniciam com o resgate da aula anterior, apresentam a proposta de aula do dia e, então, passam a desenvolver a pauta propriamente dita. Em geral, propõem e organizam aulas mais teóricas, integrando-as com vivências práticas e estimulando discussões e reflexões sempre que possível. Normalmente, finalizam a aula com uma roda para a recapitulação dos objetivos e para a avaliação.

No que se refere ao planejamento da disciplina, que envolve a participação de professores e da equipe coordenadora da instituição, observa-se que há certo descontentamento no que tange ao apoio pedagógico recebido. Os professores argumentaram que quase não recebem orientações e que, quando recebem, estas não correspondem às suas necessidades, são, por vezes, ligadas a questões burocráticas como, por exemplo, entregar o plano de ensino no formato exigido no prazo estabelecido:

O pedagógico nunca me orientou em nada. Quando cheguei tive que ir direto para a sala de aula. Conseguiram-me o plano de ensino porque pedi. (ANTONIO)

Para falar a verdade nem sei direito quem é do apoio pedagógico. Não me lembro de receber alguma orientação que fosse útil. O que querem é que a gente entregue o plano de ensino no prazo, preencha o diário frenquetemente. Nunca me questionaram nada. (ABREU)

Nunca recebi nenhuma orientação ou ajuda. A relação existente entre eu e a equipe pedagógica é basicamente burocrática, ou seja, entregar o plano de ensino e diário de classe. (ANTONIO)

Nas falas dos professores, Davi e Renata, estava implícito o desejo de que houvesse supervisão e orientação por parte da equipe pedagógica da instituição:

Eu até gostaria que tivesse aparecido alguém. Às vezes a gente poderia estar fazendo algo errado e não tinha ninguém para te alertar. (DAVI)

Como eu trabalhava, anteriormente, em uma realidade de que o planejamento era levado muito a sério, fiquei surpresa com o descaso. Aqui não há discussão, planejamento, apoio, cobrança pedagógica alguma. Tudo que acontece é pelos próprios professores de EF. (RENATA)

As constatações anteriores relacionam-se com aquelas obtidas no estudo realizado por Molina (1998) que, na ocasião, identificou que os professores de EF, na escola, recebem pouca orientação de caráter pedagógico da gestão, e que as poucas orientações que recebem não se aproximam das suas necessidades. De acordo com o mesmo autor, esta situação levaria os professores de EF a uma “adaptação das orientações da administração, como também sua rejeição, que constituem uma estratégia de resistência e de autonomia de trabalho”(1998, p.38-39). Consequentemente, diante da liberdade relativa que possuem, acabam fazendo o que querem fazer, cada um à sua maneira.

Quando questionados sobre a sua participação nas atividades de planejamento, os professores dizem que, em alguns casos, o plano é feito de forma coletiva entre os professores de EF, mesmo assim, tem um sentido eminentemente burocrático, tanto que o mesmo documento é utilizado para as três séries do ensino médio ou então é feito individualmente por um professor de EF e utilizado também pelos demais:

Sentávamos esporadicamente para cumprir com aquela coisa burocrática de ter que entregar um documento para a direção. Usávamos o mesmo para os três anos do Ensino Médio. (DAVI)

O plano de ensino estava pronto. Não me lembro de termos discutido-o. Quando eu cheguei já estava pronto. Acredito que ele deva ser discutido, precisa ser sistematizado, tem que haver uma progressão entre os três anos. (ANTONIO)

Acho que entre nossas escolas poderia ser feito reuniões entre os professores da área... (DAVI)

Precisa haver discussão, planejamento, inclusive específico da área. (RENATA)

Fica explícito, nas falas, que os entrevistados se ressentem da oportunidade de planejar de forma coletiva e vinculada a proposta pedagógica da instituição, e que este seria o procedimento mais adequado. Inclusive, apontam a criação de um espaço específico para a discussão do coletivo da EF como alternativa que ajudaria a disciplina. Neste sentido, Ferraz e Correia (2012) ressaltam a importância da superação do individualismo entre os docentes, a favor da concretização de relações pautadas por uma dimensão coletiva. Compreende-se que um espaço específico de planejamento, para a área da EF na escola, é uma alternativa preciosíssima, pois possibilitaria um espaço/tempo de reflexão e planejamento sobre a prática pedagógica da disciplina.

Em relação aos documentos que orientam os planejamentos, observa-se que, tanto os textos oficiais como os PCN's, as OCEM's e PPC, assim como os referenciais teóricos da área são contemplados em sua estruturação. Ressalte-se a manifestação de alguns professores, quando afirmam que os documentos oficiais apresentam, na sua maioria, propostas muito amplas, e que talvez a estruturação de um livro didático para a EF, como já existe nas outras disciplinas, com um currículo mínimo, ajudaria no planejamento.

Também nesta mesma direção, Kunz (1994 apud ROSARIO e DARIDO, 2005, p.168) entende que a “elaboração de um programa mínimo poderia resolver a bagunça interna de nossa disciplina, um programa de conteúdos baseados na complexidade e com os objetivos definidos para cada série de ensino.”

Segundo Sacristán (2000, p.147), o livro didático apresenta-se como uma forma de superar certa deficiência do currículo prescrito, que é “pouco operatório para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores”. Entende-se que a constituição do livro didático, em certa medida, poderia ajudar os professores da área, mas como ressalta o próprio Sacristán (2000), o livro didático deve servir como um meio entre outros possíveis e necessários à materialização do currículo, e não como um meio estruturador da prática, que causaria uma dependência rígida, desqualificando tecnicamente a atuação profissional do professor.

Outro aspecto que incide sobre a prática pedagógica, no âmbito do planejamento, são as discussões coletivas, em cuja observação revelou-se frágil. Os espaços de reuniões pedagógicas, na ótica dos sujeitos entrevistados, tem se caracterizado como pouco produtivo em relação às questões pedagógicas:

As reuniões pedagógicas tem se configurado muito mais como administrativas do que pedagógicas. (ANTONIO)

Pouco tempo se tem dado a questão pedagógica nas reuniões. Não me lembro de discutirmos questões verdadeiramente pedagógicas nas reuniões. São mais avisos, que poderiam ser dados pelo e-mail institucional que não fariam diferença. (ABREU)

Diretamente associadas às questões de planejamento estão as condições materiais que são disponibilizadas pela Instituição para a realização do trabalho docente. Sobre este aspecto, cabe destacar os vários desafios enfrentados pelos professores, que veem sua disciplina, de certa forma, desprestigiada. A professora Renata externa sua queixa sobre isso:

Devido ao problema de estrutura física, eu procuro trabalhar uma aula teórica e a outra a gente procura fazer alguma vivência prática possível... Hoje como estratégia, metade da turma fica comigo em uma sala provisória, para trabalhar comigo; e a outra metade vai para o campinho²³ e ficam a vontade. Não é o correto, mas foi o que está dando para fazer. Foi à única maneira que achei. Não tenho sala, tenho o resto de uma coisa. (RENATA)

De fato, a limitação que aponta Renata pode ser traduzida nas vozes do conjunto de professores que atuam na área, especialmente pelo fato de haver infraestrutura bastante distinta entre a sede do IFC, que oferece ótimas condições ambientais, e a chamada unidade urbana, onde os espaços são precários:

Recursos materiais sempre foram satisfatórios, o maior problema era as condições dos espaços... sempre tive que correr atrás do pessoal para haver a manutenção dos espaços e equipamentos. (DAVI)

Material não é problema. Mas o cuidado com os espaços e equipamentos é um problema. As tabelas de basquete já foram pedidas para serem

²³ O campinho é um terreno vazio, próximo a unidade urbana e que quando não está ocupado pela comunidade, é utilizado pelos alunos do IFC durante as aulas de EF.

consertadas a mais de três anos. A gente coloca o basquete no planejamento, porque eles prometem o concerto, mas até hoje, está do mesmo jeito. (ABREU)

Para além dos depoimentos, a observação feita nos ambientes revela que existe certa hierarquia no que se refere à atenção e ao cuidado. É notório que os investimentos são feitos predominantemente em espaços que acolhem atividades de outras áreas. Quando há investimento na infraestrutura da área, o trabalho concentra-se na sede do IFC, muito raramente há trabalhos de manutenção e cuidado nos espaços já precários da unidade urbana. É o que também fica caracterizado na fala de Renata: “Não tenho nenhuma sala, tenho o resto de uma coisa”.

Além da expressão de queixa da professora, outros depoimentos indicam o quanto a área tem de desafios a enfrentar. Exemplo disso é um diálogo do grupo de professores, realizado durante um dos intervalos de aula, quando discutiam a construção futura de um ginásio de esporte na unidade urbana. Enquanto os docentes defendem o uso imediato e otimizado de outros espaços, como salas e auditório, enquanto se espera que a obra esteja concluída, e até mesmo a remodelação dos espaços do ginásio existente na sede, a administração da instituição mantém a velha convicção de que se devem manter, nas edificações, os mesmos moldes que hegemonizaram alguns esportes, com prioridade para as práticas corporais escolares em detrimento de outras. Com isso, colocam-se empecilhos para a adequação dos espaços existentes, frustrando, de certa forma, as expectativas dos docentes.

Quando os professores falam sobre conteúdos, estratégias e formas de avaliar, não se posicionam de forma unânime. Para alguns, o esporte aparece como principal conteúdo, mais especificamente, as modalidades de futsal, handebol, voleibol e basquetebol. Eles justificam tal opção devido à formação que tiveram e à estrutura física disponível para as aulas, e em momento algum fazem menção ao planejamento, como se verifica nos depoimentos a seguir:

Os conteúdos desenvolvidos eram: futebol, vôlei, handebol, basquete e um pouquinho de atletismo. Eu me baseava no que tive na faculdade. Eu pegava livrinhos de regras. Eu gostava muito de durante as olimpíadas gravar alguns jogos. Daí no dia de tempo ruim, eu dizia gurizada vamos lá olhar um joguinho. Até para mim era interessante, eu via que algumas regrinhas tinham mudado. (DAVI)

Trabalho com as quatro modalidades de quadra (handebol, voleibol, basquetebol e futsal). O nosso ginásio é preparado para eles, apesar de que o basquete ficava difícil devido ao problema com as tabelas. (ABREU)

Os depoimentos dos referidos professores também convergem no que se refere às estratégias utilizadas. Ambos dizem que costumam ministrar aulas práticas focadas no aspecto procedimental²⁴, seguindo certa estrutura (aquecimento, fundamentos e jogo).

Especificamente no âmbito dos conteúdos, eles priorizam conceitos e procedimentos relacionados ao esporte, embora, em seus planos de ensino, haja a sugestão de cinco conceitos relacionados com cultura corporal, o que denota discrepância entre o prescrito e o realizado. Sacristán (2000) aponta que o currículo prescrito sugere certos mínimos e orientações curriculares que influenciam na atuação dos professores e alunos e colaboram para o desenvolvimento técnico-pedagógico adequado, no entanto, não propõe o modelo definitivo. Para o autor, é “na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor” (2000, p.201).

O fato de haver dificuldades de articulação entre estas duas dimensões da ação pedagógica revela o quanto a disciplina ainda está presa a uma concepção que se justifica no fazer pelo fazer, portanto, distante das orientações teóricas pautadas seja nas orientações curriculares mais atuais, seja nas perspectivas críticas que pesquisadores vêm produzindo no campo acadêmico. Essa limitação, sem dúvida, reduz a possibilidade de os estudantes acessarem outros níveis de conhecimento, de experiências e, por extensão, o próprio acervo cultural da humanidade.

Outros professores, distintamente, quando falam sobre os conteúdos, destacam que se baseiam nos temas da cultura corporal, buscando uma articulação como o contexto da realidade discente, tendo o planejamento como referência para a opção por estes saberes:

²⁴ Segundo Darido (2010) os conteúdos na EF devem ser apresentados segundo as seguintes categorias, que são: conceitual ligado a fatos, conceitos e princípios, ou seja, trata do entendimento de como e porque realizamos movimentos corporais, as relações sócio históricas que neles interferem, etc. A categoria procedimental é ligada ao fazer. A categoria atitudinal é vinculada a normas, valores e atitudes.

Procuro trabalhar os temas esporte, ginástica, dança, jogo, e os aspectos ligados a questão da saúde e qualidade de vida. Para tais escolhas baseei-me nos documentos oficiais²⁵, assim como na minha especialidade²⁶, que é essa, meu mestrado e doutorado são nessa linha. (RENATA)

Em relação aos conteúdos, procurei me deter aos conteúdos que estavam no plano de ensino. (ANTONIO)

Essa atitude foi igualmente constada quando da análise dos planos de ensino e ainda nas observações diretas. De fato, evidencia-se articulação da ação pedagógica com o planejado. As atividades esportivas, em geral, estão integradas com danças modernas, judô, capoeira, jogos cooperativos, primeiros socorros, programas de exercícios físicos, entre outros. Estes conteúdos, normalmente estão elencados no plano de ensino na forma de temáticas contextualizadoras, ou seja, não mais centradas apenas no fazer pelo fazer, o que caracteriza uma aproximação ao que propõem as OCEM's e com as abordagens mais críticas.

Em relação às estratégias usadas nas aulas, observou-se que tanto a professora Renata quanto o professor Antonio, com frequência, utilizam projeção de filmes, leitura de textos para análise e discussão, seminários e vivências. Em seus relatos, Antonio afirma utilizar também outras estratégias, como trabalhos de pesquisa individuais e em grupo, teatros, slides, paródias e trabalhos com o que denomina “folhas tarefa”.

Observou-se ainda que, de forma diferente dos demais, estes professores buscam trabalhar de acordo com os conteúdos propostos no plano de ensino, superando, por exemplo, a centralidade no esporte, consequentemente, optando pela ampliação do escopo de conteúdos/conhecimentos que compõem a EFE, o que revela avanços na direção de uma EFE mais identificada com os atuais pressupostos teóricos e metodológicos da área. Para Rosário e Darido (2005, p. 172), a “diversidade de conteúdos é considerada um ponto positivo na construção de uma sistematização ou de um planejamento, principalmente quando saem do eixo esportivo”.

Em se tratando da forma como os professores de EF avaliam os processos de ensino e aprendizagem, encontraram-se também

²⁵ Quando fala dos documentos oficiais se refere ao plano de ensino existente na instituição e nos PCN's.

²⁶ Saúde e qualidade de vida.

semelhanças e diferenças em termos de concepção e procedimentos. Há consenso, no grupo de entrevistados, de que avaliar é algo complexo, que suscita questionamentos e gera dificuldades, inclusive operacionais, e que na EFE a avaliação apresenta particularidades, aspecto que também é defendido por Gariglio (2001):

A avaliação na Educação Física tem, a nosso ver, caráter diferenciado da avaliação na maioria das disciplinas na escola. Essa especificidade ocorre em razão de algumas particularidades: sua maior afinidade com o mundo da cultura do que com o universo científico, a utilização mais constante da linguagem oral e corporal do que a linguagem escrita, presença de mais atividades coletivas do que individuais... (p.60)

O professor Davi entende que a avaliação é algo complicado e relembra a forma como promovia a avaliação. Observa que normalmente atribuía uma das notas pela participação dos estudantes nas aulas, e “quem não participava perdia alguns pontinhos”. Em geral, pedia algum trabalho escrito sobre regras. Segundo o professor, “fazer prova era algo meio complicado, a EF é mais prática”. Para ele, a avaliação é algo burocrático, exigido pela escola para atender a legislação, “afinal, tem que ter uma nota no boletim”.

O professor Abreu também considera a participação, o comportamento e a performance motora como principais critérios para avaliação, embora reconheça que o que vale mesmo é seu caráter burocrático:

Aqueles que participavam, sabiam jogar e tinham um bom comportamento, normalmente ganhavam melhores notas. Mas, como todos participavam bem, dificilmente alguém tirava notas baixas. E a avaliação na EF é algo burocrático, afinal alguém roda em EF? Às vezes fazia prova sobre as regras dos esportes. (ABREU)

Já o professor Antonio analisa a questão da avaliação de modo diferente. Para ele, avaliar é uma atividade de extrema complexidade, especialmente na EF, haja vista suas particularidades, como a questão da linguagem corporal, por exemplo. Considera que possui uma maneira “volátil” de avaliar, uma vez que procura sempre reestruturá-la. Entende que a avaliação contribui não somente para identificar o rendimento do aluno, mas também para o dimensionamento de todo o processo de ensino-aprendizagem, inclusive o desempenho do professor. O

entrevistado destaca algumas formas de avaliar que têm sido utilizadas ao longo do tempo:

Procuro avaliar as dimensões tanto conceitual, como atitudinal e procedimental. Para avaliar os aspectos conceituais tenho usado: resenhas críticas de textos, debates, seminários, situações problemas em que eles devem propor soluções práticas com embasamento teórico, entre outros. Já a questão atitudinal, tenho buscado prover discussões sobre certas atitudes e valores, mediante situações emergentes das experiências práticas das aulas, assim como diante de necessidades da própria turma, onde a auto-avaliação, o dar voz ao aluno, acredito ser importante. A dimensão procedimental tenho me utilizado da observação e registro, dos aspectos evolutivos de cada aluno, por isso o desafio para eles é participar, cada um dentro das suas possibilidades, buscando novos sentidos e significados para as experiências promovidas pela disciplina, também proponho problemas que necessitam de soluções práticas que demandam o trabalho coletivo. A cada ano busco discutir com os alunos a questão da avaliação, e sempre muda alguma coisa. (ANTONIO)

Compreensão semelhante sobre avaliação expressa a professora Renata, para quem a avaliação gera constantemente discussão, pois envolve a avaliação de todo um projeto pedagógico, que visa à formação de sujeitos, e que conta com diferentes sujeitos, como: professores, apoio pedagógico, gestores, alunos, pais e outros. Sujeitos que carregam consigo crenças, que pensam, que divergem. Ela argumenta que a avaliação permite dizer quanto se tem conseguido alcançar daquilo que foi proposto no projeto de pedagógico, o que precisa evoluir, o que deve ser mudado ou mesmo mantido. A avaliação é um processo contínuo de diagnóstico.

Ao se questionar a forma como ela concretiza a avaliação na disciplina de EF, a referida professora afirma que tem procurado não se fixar em apenas um ou outro instrumento, que considera as diferentes dimensões da aprendizagem, pois, segundo ela, “tem alunos que muitas vezes possuem bastante dificuldade nas atividades práticas, mas, mais facilidades na produção escrita, por exemplo, assim acredito possibilitar um ambiente mais justo e favorável”. A docente menciona que tem frequentemente utilizado a observação, buscando identificar as

evoluções individuais, que realiza trabalhos de elaboração individual e coletiva e que gosta de usar o portfólio e debates sobre temas e textos sugeridos para discussão.

Não restam dúvidas de que o modo de conceber e desenvolver os processos avaliativos mais amplos, como o que expressam Antônio e Renata, encontra respaldo tanto nas atuais diretrizes curriculares, em abordagens teóricas recentes, quanto nos próprios documentos oficiais do IFC, conforme se pode verificar no excerto a seguir extraído do Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A avaliação é um processo contínuo e cumulativo que deve investigar o conhecimento prévio do aluno e aquele adquirido ao longo da sua trajetória acadêmica, verificando a evolução dos conhecimentos e das competências necessárias à sua formação ética, científica e técnica.

O objetivo geral da avaliação é:

- Analisar o processo de desenvolvimento humano (motor, afetivo e cognitivo), e a trajetória da vida escolar do aluno em seus aspectos qualitativos e quantitativos, visando obter indicativos que sustentem tomadas de decisões sobre a progressão dos alunos e o encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem.

Entende-se que a avaliação é imprescindível em qualquer projeto pedagógico, especialmente porque pode expressar a qualidade do ensino e, por ela mesma, ser um mecanismo estruturador de certas práticas que limitam o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sacristán (2000, p.313), a avaliação “é o recurso para evitar a patrimonialização de uma atividade e é necessária para o funcionamento de uma sociedade democrática”. Ou ainda, como diria Paulo Freire (2000, p.44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Neste mesmo sentido, Gariglio (2001) aponta que o processo avaliativo possibilita a reconstrução do projeto de educação, objetivando “juntar, relacionar e dar sentido a totalidade da realidade na qual os alunos vivem” (p.61). A questão posta, portanto, não se refere à necessidade e à importância da avaliação, mas sim à concepção que a sustenta, aos seus objetivos e aos seus modos de operacionalização.

Em sentido amplo, a análise da categoria “prática pedagógica” permitiu a afirmação de que o trabalho dos professores abrange concepções e procedimentos distintos. Um grupo sustenta e organiza sua

prática em referenciais considerados mais conservadores, ou seja, mantém como predominantes os conteúdos vinculados às temáticas do “esporte”, numa dinâmica que se limita ao chamado fazer pelo fazer, focada sobretudo no aspecto procedimental e, em certa medida, desvinculada do projeto pedagógico da instituição e das atuais orientações curriculares. Este movimento, que fragiliza a área no interior da instituição, também contribui para retardar ainda mais a consolidação da identidade da EF como um território.

De toda forma, há na instituição outro movimento que busca romper com esta lógica. Trata-se de um grupo de professores que, preocupado com o fortalecimento da disciplina, assume uma concepção de trabalho que dá centralidade aos conhecimentos relativos à cultura corporal e que são metodologicamente tratados de forma crítica e reflexiva. Entende-se que este é um dos caminhos para a superação da visão historicamente constituída da EFE, que legitimou a prática pela prática. Portanto, é possível concluir que, no âmbito da instituição, de certa forma, há um movimento de (re) configuração da sua identidade, visto que coexistem, na atualidade, práticas e discursos distintos. Como afirma Lovisolo (1995, p.24), “as identidades resultam dos discursos e das práticas dos homens”.

4.4 RECONHECIMENTO SOCIAL

No âmbito da compreensão sobre a legitimidade da EFE, assumida neste estudo, parte-se do pressuposto de que a mesma se dá pela combinação de dois fatores preponderantes: sua oficialidade/obrigatoriedade como elemento curricular obrigatório e o reconhecimento social, pela comunidade escolar, da sua importância pedagógica e curricular. Visto que o primeiro aspecto, historicamente, sempre esteve garantido, cabe questionar o segundo, ou seja, o seu reconhecimento social. Nesse sentido, nesta categoria, busca-se apresentar como os professores de EF e das demais áreas, entrevistados, vêm reconhecendo a importância da disciplina no currículo e quais aspectos contribuem para a sua legitimação. Para a análise e interpretação das representações dos entrevistados, busca-se apoio teórico em Cunha (2008), a partir da discussão que a autora faz tendo como base o conceito de lugar e a interface com os conceitos de espaço e território. Para ela, o espaço “está ligado à missão institucional e à representação que dela faz a sociedade, incluindo os docentes e os alunos” (p.184). O espaço, segundo ela, garante a possibilidade das coisas acontecerem, mas não a real efetivação.

Assim, no contexto dessa pesquisa, compreende-se, a partir dos argumentos da autora que, no IFC campus Sombrio, há um espaço legitimado para a EFE, espaço que permite a efetivação de propostas curriculares para a disciplina, porém, sem evidências mais concretas acerca de sua expressão pedagógica.

Em seu trabalho, Cunha afirma que o lugar se dá pela transformação do espaço, assim o lugar “se constitui quando atribuímos sentido aos espaços, ou seja, reconhecemos a sua legitimidade para localizar ações, expectativas, esperanças e possibilidades” (2008, p.184). No lugar há uma forte presença de uma dimensão política e cultural, ganhando relevância as representações sociais e os sentidos atribuídos a este lugar por aqueles que o ocupam. O lugar, para ser lugar, precisa da ocupação do espaço pelos sujeitos que lhe atribuem significados que, conseqüentemente, o legitimam. Nas palavras de Cunha (2008, p. 185): “O lugar, então, é o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa”. Nesta direção, entende-se que o lugar da EFE na instituição, passa por um movimento de reconfiguração, à medida que aqueles que o ocupam buscam atribuir novos significados à disciplina.

No que se refere ao conceito de território, evidencia-se a importância das relações de poder que o constituem. Segundo Cunha (2008, p.185), “o território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros”. Ou ainda, como afirma Lopes (2007 apud CUNHA, 2008, p.185):

[...] o território é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção.

Ao refletir sobre o tema, Cunha (2008) diz que o espaço somente deixará de ser espaço se tornando lugar à medida que significados forem sendo outorgados a ele pelas pessoas que nele circulam. E, subsequentemente, se transformará em território, à medida que os valores e mecanismos de poder destes sujeitos que nele circulam são explicitados. Com base neste conceito, a questão posta é se a disciplina de EFE no IFC constitui um território ou se ela é apenas um espaço outorgado pela sua legalidade.

Quando questionados sobre a importância da EF no currículo escolar, os professores apontam que a importância da disciplina está ainda calcada na prática esportiva e nos aspectos relacionados à saúde,

portanto, sem expressão crítica e política, o que limita a ocupação de um lugar, no sentido que aponta Maria Isabel Cunha²⁷. As falas a seguir ilustram esse pensamento dos professores:

Hoje a gente sabe e tem consciência que a atividade física quando bem-feita e corretamente, ela ajuda na questão mental também...é fundamental para a qualidade e vida. Ela é importantíssima, não somente nesta fase, mas também nesta fase em que o aluno está desenvolvendo o corpo, para que tenha equilíbrio mental, energia para ter uma vida sadia, isso já é comprovado. (CARLOS)

Ela é fundamental, ela faz parte, ela é necessária, até porque assim, além da formação integral do ser humano, tem também a questão da saúde...das necessidades das atividades físicas, das questões da postura... (CARLA)

Os nossos meninos são mais sedentários. Eu acho que a EF vem por esse viés. Acho que ela deveria ser duas vezes na semana...A Educação Física seria uma forma da descoberta dos mais diversos talentos esportivos. (MARIA)

[...] a Educação para uma modalidade esportiva, para cuidar da saúde, para integração. (JOÃO)

É importante. Tem toda a questão dos esportes que fazem parte do dia das pessoas. É aqui que os alunos vão aprender a praticá-los. Sem falar a questão da saúde. (ABREU)

Já outros professores pensam que a importância da EF no currículo recai sobre a preparação moral, porque auxilia no desenvolvimento de competências relacionais ou ainda porque proporciona um momento de descontração e prazer:

Ela é uma disciplina bastante integradora. Acho importante sim, tem que ter Educação Física sempre. E mesmo que seja assim, dependendo da atividade que tu faça, que ela emane questão corporal, parece que dá uma certa liberdade ao

²⁷ O que também é sugerido em estudos de (NASCIMENTO e GARCES, 2013; MOURA et al, 2013; BARBOSA, 2001).

aluno, se aqui na sala eu não posso gritar, lá fora porque eu fiz um gol, aquele grito pode ser um momento de liberdade. Acho muito importante sim. É um momento em que eles podem se livrar da tensão da sala de aula. (ANA)

[...] a gente faz um trabalho social na escola muito legal. Eu pensava assim, se eu for muito exigente com esses caras, muitos vão desistir da escola. Estão longe de casa, da família, chega lá na matemática o professor é duro, nas disciplinas técnicas também, daí chega na Educação Física eu “ferro” o cara, ele vai dizer, vou embora. Então eu pensava, vou dar uma “colher de chá”. (DAVI)

De modo distinto, os professores Renata e Antonio apresentam outro entendimento sobre a importância da EF no currículo escolar. Para eles, o mais importante é a reflexão sobre a cultura corporal²⁸, que se materializa num conjunto de saberes que são socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade, com caráter de universalidade. Para a professora Renata, a cultura corporal deve ser refletida, “ela sempre esteve na vida do ser humano, no seu dia a dia, por ela pode-se compreender o mundo e interferir nele” (RENATA).

Observa-se que não há uniformidade em torno da importância dada à EF no currículo escolar, há, sim, a predominância de representação voltada para a aprendizagem do esporte e para as questões ligadas à saúde e vinculadas a intervenções centradas em aspectos procedimentais. Segundo Oliveira, 1999; Moura et al, 2013, a superação deste tipo de compreensão é um dos desafios para os profissionais da EFE, em direção a sua legitimidade pedagógica, portanto, um desafio colocado para a ampliação do seu significado político.

Como destacam Souza Junior e Galvão (2005), em estudo sobre a história das disciplinas escolares, na atualidade, a EF ocupa espaço secundário no currículo escolar, status muito provavelmente influenciado por deter-se sobre “dimensões da vida de homens e mulheres que não estão diretamente relacionadas àquilo a que a escola tradicionalmente se propôs a trabalhar, ou seja, a atividade cognitiva, intelectual” (p.402). No caso da EF, lida como a cultura corporal.

A questão do reconhecimento passa pela existência de um padrão comparativo, no entender de Lovosiolo (1996), autor que argumenta que os professores de EFE têm buscado esse padrão comparativo no

²⁸ Cf. Coletivo de autores, 1992.

professorado das outras disciplinas do currículo escolar. Neste sentido, ao indagar aos sujeitos desta pesquisa se a disciplina teria o mesmo status de importância que as outras, as respostas foram unânimes - a EF não possui o mesmo status, ela é, sim, desprestigiada.

Foi possível perceber, nos argumentos de João e Maria que, historicamente, algumas disciplinas carregam consigo certos “rótulos” que estão cristalizados na comunidade escolar, sendo aceitos especialmente por pais e alunos. Maria diz que “a matemática é o bicho papão”, segundo ela, se construiu o mito de que esta disciplina é difícil ao passo que a EF é fácil, então, a EF carrega essa memória histórica. Por sua vez, o professor João aponta que há momentos em que esta diferenciação entre as disciplinas fica mais explícita. Ele assim explica: “por exemplo, em um conselho de classe, um aluno ficar em recuperação em matemática, física, nas áreas exatas, parece ser aceitável pela comunidade. Agora, se isso ocorre em disciplinas como Artes, Filosofia, Educação Física; isso é visto como um bicho de sete cabeças”.

Segundo Chervel (1988), há certas questões educativas tradicionalmente fixadas no sistema escolar “que estão profundamente inscritas nas mentalidades e constituem, na cultura nacional, um ponto de referência frequentemente julgado imutável” (p.107). Para o autor, existem sinais de distinção entre as disciplinas, no interior da escola, que extrapolam a questão, por exemplo, de programas e horários, perpassando pelas práticas pedagógicas, pelas categorias de docentes, pela grande especialização recebida na universidade e pelas grandes finalidades educativas iniciadoras das disciplinas. Refletindo neste sentido, Souza Júnior e Galvão (2005) apontam que estes sinais entre outros, representam um conflituoso percurso de conquista de legitimidade de uma ou outra disciplina curricular na história das disciplinas escolares.

Para alguns entrevistados, o desprestígio da EF em relação a outras disciplinas está vinculado ao próprio sistema nacional de educação e à relação com o mundo do trabalho. A professora Ana comenta que o ensino médio é voltado para o vestibular, então, as disciplinas que são exigidas nestes processos seletivos (ENEM, por exemplo), são mais valorizadas. Nesta mesma direção, a professora Carla expressa a sua percepção sobre a desvalorização da EFE:

[...] talvez esta diferença se acentue pelo sistema de ensino nacional, por exemplo, o aluno se forma e vai prestar um concurso, um vestibular. A Educação Física não aparece nestas provas, aparece a matemática, o português. Não é a

instituição que faz esse diferencial, mas a formação exigida para o aluno lá fora, a exigência do mundo lá fora é que faz o diferencial, e acaba valorizando mais outras disciplinas. (CARLA)

Na abordagem de Chervel (1988), uma disciplina prevalece sobre outras a partir dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas e, sobretudo, pelo consenso da escola e da sociedade, dos professores e dos alunos. Esses seriam fatores de solidez e de perenidade para as disciplinas escolares.

Para o professor Carlos, há contradições na política nacional de educação, que se caracteriza pela verticalização²⁹, o que interfere na configuração do currículo do curso técnico integrado no IFC campus Sombrio. Segundo ele, há, na instituição, uma disputa entre os professores do ensino médio, “uns querendo fazer uma formação para que o aluno vá bem no ENEM ou no vestibular, e outros (do técnico), preocupados com a formação técnica, para a inserção no mercado de trabalho”. Com isso, disciplinas que não atendem essa disputa ficam em segundo plano.

Atualmente, a função social da EFE está ligada muito mais à questão do mundo do lazer do que ao mundo do trabalho, aspecto que se caracteriza como uma das suas dificuldades para consolidar a sua importância pedagógica e curricular, ou seja, justificar sua produtividade pela improdutividade do seu objeto (BRACHT, 2003). Hipoteticamente, se os saberes da EFE passassem a ser exigidos nos exames vestibulares e nos processos de avaliação promovidos pelo sistema nacional de educação haveria mudanças na representação social sobre sua importância? Seria este o caminho mais adequado a ser percorrido para a consolidação de um território no âmbito da EFE?

Na opinião dos professores de EF entrevistados, o fato de a EF na escola ser desprestigiada está ancorado na representação social que a comunidade escolar faz da disciplina, e que decorre, de certa forma, da experiência escolar que os professores tiveram com a disciplina durante a sua formação na educação básica. O professor Antonio destaca que o fato de as pessoas da comunidade escolar terem vivenciado práticas pedagógicas em que os professores davam a bola para que os alunos jogassem, faz com que as representações voltadas à EFE se consolidem

²⁹ Quando fala em verticalização, se refere à formação ofertada ao discente, ou seja, ao ensino básico (fundamental e médio técnico), ao ensino superior (graduação, mestrado, doutorado) e assim por diante.

em torno de uma disciplina que é vista, considerada mais como uma atividade do que como um componente curricular.

Quando os professores foram questionados sobre a implicação do seu trabalho docente na atual representação da EF, observou-se certo consenso entre eles:

É culpa de todo um sistema, que eu vejo, que na Educação Física são poucos os lugares que se trabalha mesmo, é aquela história de jogar a bola. (RENATA)

[...] tem muito cara que acha que a gente não trabalha. Inclusive tinha um colega que trabalhou na escola, na época eu ganhava uma FG (função gratificada), e ele dizia que eu tinha que dar a minha FG para a bola. Que a gente não fazia nada, só largava uma bola lá. O cara que teve um professor de Educação Física como esse, vai ter na cabeça que a Educação Física Escolar é assim. (DAVI)

As pessoas pensam que a EF é só jogar bola. E infelizmente tem muito a ver com as aulas de Educação Física por aí. O professor joga a bola e tá feito a aula. (ABREU)

Os relatos expressam o quão nociva pode ser uma prática descomprometida, isolada e distanciada da realidade, bem como as consequentes influências sobre o caráter de sua legitimidade. Com efeito, para Faria et al (2012), as representações sociais influenciam sobre a legitimação pedagógica e curricular da EFE, incidindo, muitas vezes, na própria atuação dos professores, uma vez que estes podem assumir a “compreensão de si como docentes também de segunda classe” (p.127).

Observou-se igualmente certo consenso nas respostas dos professores das demais áreas, quando entrevistados sobre suas percepções quanto às exigências da EFE, em comparação com outras disciplinas. O professor Carlos, por exemplo, compreende que as exigências seriam as mesmas, mas quando lembra sua história de vida escolar na EFE e vê um professor da área atuando com comprometimento “considera estranho”. No entendimento da professora Ana, as exigências também seriam as mesmas; “se tu tens prazos eu também, todo mundo tem que planejar, mesmas atribuições, provas, registros,...”. Ela ainda relata: “seria muito mais fácil fazer como alguns

por aí, pegar uma bola e dar para os alunos e deu”. Tal fala demonstra que existe, entre os demais professores, a forte representação do professor de EF como aquele que apenas “dá uma bola”.

Para a professora Carla, as atribuições também seriam as mesmas. Entretanto, esta condição depende muito de professor para professor. Ela entende que os professores de EF apresentam um histórico que não os beneficia. Além disso, as disciplinas possuem certas especificidades e ela destaca, por exemplo, que, em determinada área, se deva fazer mais avaliações em sala de aula, já na EF, como é uma disciplina mais prática, talvez o professor “tenha que trabalhar mais com a observação”. Nesta mesma direção se expressam os professores João e Maria:

Isto depende muito da forma como é trabalhado. Você pega aquele professor que considera a Educação Física, vou usar um jargão popular, é só dar uma bola para a galera. Esse realmente traz uma sensação que as atribuições não existem. Eu percebo que a diferença está no comprometimento. (JOÃO)

Não vejo como diferente. Mas, não necessariamente precisam ser as mesmas, mas cabe ao docente. Possui um leque de prática muito maior, e acho que essa prática é extremamente importante para os meninos, tem que aprender a técnica, é na prática da Educação física que você desenvolve vários sentimentos... (MARIA)

Quando os professores foram questionados sobre o uso de certos recursos relacionados com o desenvolvimento da aula, como: aulas teóricas, trabalhos individuais e coletivos, tarefas, provas, análise de textos, discussões temáticas e outros, novamente certos aspectos de suas experiências como estudantes voltaram à cena. Eles acreditam que a utilização de estratégias diversificadas, tão comum em outras disciplinas, poderia contribuir para modificar as atuais representações em torno da EFE, além de elevar seu status, passando de espaço a lugar e território.

Fazendo uma reflexão nesse sentido, Sacristán (2000, p.201) comenta que um currículo, se justifica pelos objetivos educacionais pretendidos e estes “dependem das experiências reais que os alunos têm no contexto da aula, condicionados pela estrutura de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem”, ou seja, pelo currículo em ação. Para o autor, a qualidade das atividades, estratégias, tarefas é preponderante na determinação do valor de uma prática pedagógica, não somente como

condicionante do processo de transformação da informação, mas também como um padrão referencial da prática educativa em geral. São estes esquemas práticos que darão forma ao currículo. Na realidade,

o desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema didático, regula a interação dos alunos com os professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdos de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam. Desse modo, o currículo se concretiza através de esquemas práticos. (SACRISTÁN, 2000, p. 209).

Compreende-se que a socialização e o uso de estratégias comuns em outras disciplinas, que já consolidaram seu status social, podem contribuir para a mudança do imaginário social sobre a EF como disciplina que ainda não evidencia forte comprometimento com o desenvolvimento do aspecto intelectual, aspecto este que, segundo Souza Júnior e Galvão (2005), tem sido priorizado na educação escolarizada e motivo de diferenciação entre disciplinas.

A professora Ana ressalta, ainda neste mesmo âmbito, a importância, por exemplo, das aulas teóricas. Ela declara que é importante que o aluno receba um embasamento conceitual. Segundo ela, caso fosse professora de EF, colocaria “uma aula teórica obrigatória e duas ou três práticas”. Ana observa ainda que os alunos veem como perda de tempo uma aula teórica de EF, mas com o passar do tempo este comprometimento com a disciplina (de não só dar uma bola) constituirá um ponto positivo para a disciplina.

Outro tema abordado com os professores de outras áreas foi o da possibilidade de realizarem trabalhos junto com os professores de EF. Fica evidente que, embora inexista qualquer experiência de trabalho conjunto, há o desejo de desenvolverem atividades coletivas. Cabe considerar que se está fazendo referência a uma instituição cujo curso em análise é da modalidade de ensino técnico de nível médio integrado. Os relatos de alguns professores expressam suas limitações e seus desejos a respeito do assunto:

Sem problemas, não é fácil para achar aonde. Mas, é possível. (ANA)

Não vejo problemas nenhum deste trabalho em conjunto, mas é preciso pensar como. (CARLOS)

É possível, mas é preciso pensar como? (MARIA)

É bastante interessante, tranquilo, sem problemas com os profissionais que a gente tem agora³⁰. Na verdade o que falta é sentar e articular. (CARLA)

Na minha disciplina eu nunca trabalhei em conjunto. Mas tem, até, situações que dá para aplicar tranquilamente. (JOÃO)

Como afirma Oliveira (2008, p.19), “a Educação Física terá muito mais prestígio no contexto escolar, quando abandonar a ideia de ser um componente curricular diferente e isolado dos demais, e se engajar num projeto pedagógico coletivo”. Neste sentido, Caldeira (2001) recomenda que a escola trabalhe com formas coletivas, superando o conceito de trabalho individual, visto que a dificuldade do processo educativo será mais bem enfrentada com a ação e a participação coletiva. A autora enfatiza ainda que é preciso exceder a falsa ideia de autonomia, entendida como isolamento e restrição da ação profissional ao espaço da sala de aula.

Também se indagou aos professores das demais áreas sobre a questão da possibilidade de reprovação na disciplina de EFE. Como destaca Sacristán (2000), a instituição escola e o professor, conjuntamente, pensam e desenvolvem a avaliação para obter dados que lhes capacitem realizar juízos sobre seus alunos. Ao final do processo, faz parte da dinâmica do sistema escolar a emissão de um juízo final, ou seja, a aprovação ou reprovação. Juízo este que, se entende, tem contribuído para certas representações em relação às disciplinas escolares. Os professores entrevistados dizem ficar surpresos quando, em alguns conselhos de classe, alunos da disciplina de EF aparecem com notas abaixo da média mínima para aprovação.

A professora Ana comenta que seria complicado reprovar um aluno em EF e que, apesar de acreditar que seja necessário todo um planejamento e uma organização, o aluno não poderia ser reprovado na

³⁰ Refere-se aos professores Renata, Antonio e Tadeu (nome fictício de um professor de EF que não participou deste estudo).

disciplina. Ela justifica seu posicionamento ao fazer referência ao fato da EF tratar do fazer corporal: “Se não tem aptidão para correr 100 metros em tanto tempo. Ele não tem habilidade com a bola, e daí, eu digo que ele não é bom, reprova?”.

O professor Carlos, por sua vez, retoma a questão da sua experiência de estudante com a EFE: “não tínhamos essa cobrança tão grande, o que gera um imaginário que ela não reprova”. Para os professores Carla e João, a reprovação é algo complicado em qualquer disciplina, e em EF, devido ao seu histórico, é algo mais complicado ainda. Aceitar uma reprovação em matemática é uma coisa, em EF é outra. Assim, depreende-se, pela representação dos entrevistados, que ainda prevalece o imaginário de que a EFE é uma disciplina que não deveria reprovar.

De acordo com Sacristán (2000), a avaliação possui diferentes finalidades, mas uma delas é merecedora de destaque: a de servir como critério de promoção dos alunos durante o período de escolarização, sancionando a promoção, ou não, destes para as etapas seguintes da escolarização. Para o autor, este elemento é algo indissociável da ordenação curricular. Ele ressalta que “os alunos e o próprio professor não distinguem procedimentos de avaliação realizados com propósito de diagnóstico de outros com função sancionadora de níveis de aprendizagem com vistas à promoção do aluno pelo currículo regulado dentro da escolaridade” (SACRISTÁN, 2000, p.312). No contexto do que afirma Sacristán, conceber a disciplina de EF fora do quadro de promoção (aprovação/reprovação) poderia constituir argumento a mais para a diferenciação de seu status em relação a outras disciplinas escolares.

Um último aspecto tratado nesta categoria refere-se ao posicionamento dos professores entrevistados quanto à possível extinção da obrigatoriedade da EF nos currículos escolares. O tema foi abordado porque havia interesse de saber quais seriam as implicações da desobrigatoriedade da EF sobre sua legitimidade.

Alguns professores afirmaram que acreditam que nada mudaria. A professora Ana, por exemplo, entende que a EF seria a disciplina em que o aluno poderia “circular mais, sairia de um ambiente mais teórico para mais prático”. Maria também defende que a disciplina não perderia espaço, e ressalta alguns motivos:

Além de trabalhar toda a questão de valores, princípios, de trabalhar o ser humano como um todo. Ela é importante para o corpo, e não acho isso demérito. É um privilégio. É ou talvez o

único espaço que se tem para ter consciência dessa importância, não de só correr atrás da bola, de se mexer por mexer, mas ter consciência como isso é importante para a saúde, para a vida. (MARIA)

Maria comenta ainda que o trabalho dos docentes da EF é fundamental para o reconhecimento da EF, independente da sua obrigatoriedade. E que o trabalho que vem sendo realizado pelos professores de EF, no IFC, tem muito a ver com a mudança da maneira de se olhar esta disciplina.

Já outros professores acreditam que, se a EF perdesse o caráter de obrigatoriedade, isso implicaria necessariamente em mudanças. Eles entendem que ela perderia espaço no currículo, correndo o risco até de ser extinta, configurando-se, talvez, como atividade extracurricular. Para o professor Carlos, se ela não fosse obrigatória, “talvez não existisse mais” (CARLOS). Mas ele faz uma ponderação: o IFC campus Sombrio sempre foi um espaço de discussões bem democráticas, onde, com certeza, o grupo de EF, comprometido como tem sido, teria espaço para lutar por sua permanência.

Carla também acredita que a disciplina é fundamental para a educação integral que se pensa no IFC. Neste sentido, para ambos, o espaço de discussão está garantido. A mudança que ela aponta é a possibilidade da disciplina ser ofertada no contraturno. Nesta mesma direção posiciona-se o professor João quando ressalta que ela perderia espaço, especialmente por conta das lutas históricas e políticas no âmbito da hierarquização das disciplinas: “de repente nessa briga entre áreas, poderia alguma área ficar desprestigiada, capaz de perder até aulas. Vejo que haveria uma pressão para passar a EF para uma atividade noturna”³¹.

Entre os professores de EF entrevistados também há o consenso de que ela perderia espaço, por diferentes motivos: as representações dos gestores sobre a disciplina ainda são equivocadas; há certa fragilidade da EF na luta política com relação a outras disciplinas historicamente já privilegiadas; há limitações na compreensão sobre a real contribuição da disciplina no que se refere aos processos de ensino-aprendizagem; além da visível falta de comprometimento de alguns professores.

³¹ Noturna porque como a modalidade de ensino é integral, ela seria ofertada como atividade extraclasse no período em que os alunos não estariam envolvidos com aulas, ou seja, a noite.

Os referidos professores acentuam essas razões em seus relatos: “É como eu ouvi aqui mesmo, não tem espaço, dá qualquer coisa para os alunos, pega um cantinho por aí” (RENATA). Para Davi e Abreu, a disciplina configuraria mais como uma atividade extraclasse, para poder aumentar a carga horária de outras disciplinas. Antonio vê a questão da disputa entre áreas no IFC muito presente, especialmente por tratar-se de curso técnico integrado, em que as áreas técnicas possuem um número bem maior de professores que defendem os interesses da própria área.

Em síntese, a questão da legalidade ainda aparece como fator indispensável e preponderante para a EF. Fora deste âmbito, teria maiores dificuldades para justificar os espaços já conquistados e, sobretudo, para avançar, consolidando-se política e pedagogicamente. Este movimento da EFE pode ser explicitado em Chervel (1988) quando este afirma que o desequilíbrio interno de uma disciplina, ou seja, a falta de tradição pedagógica é um dos fatores que contribuem para a não legitimação de certa disciplina escolar:

O desequilíbrio interno da disciplina, favorecendo determinado componente às custas de um outro, não permite a ela produzir os efeitos buscados de modo que ela se beneficie, por parte dos alunos, de uma motivação suficiente, seja pelo fato das circunstâncias históricas, seja pelo fato das "qualidades pedagógicas" do mestre. (CHERVEL, 1988, p.113)

De modo geral, o que se pode afirmar em relação ao status de reconhecimento social da EFE é que ainda prevalece a força de sua legalidade formal em detrimento da consolidação de outros sentidos e significados que, no conceito de Maria Isabel Cunha, poderiam ser identificados como constituição de um lugar para a EFE. Embora se observem movimentos no sentido de ampliar estes significados-sócias para a disciplina, ainda há muito para avançar. Portanto, a ideia de EFE como um território, na concepção que propõe Cunha, aparece ainda como um horizonte relativamente distante. A autora diz o seguinte:

A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. A escolha de uma dimensão anula a condição da outra se estabelecer. Mesmo assumindo a possibilidade da contradição e da dialética, as forças em tensão revelam predomínios que sinalizam disputas de poder. (CUNHA, 2008, p.185)

A EF no IFC campus Sombrio não possui (pelo menos ainda) forças suficientes que lhe permitam o diálogo com outras áreas, em condições reais de consolidar novos códigos e princípios. Entretanto, a ocupação deste lugar, pela disciplina, na instituição, vem sendo constituída por outras subjetividades, conforme apontam seus professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, retomam-se os objetivos que orientaram a investigação cujo propósito foi compreender o movimento de constituição da identidade pedagógica e curricular da EF e sua legitimidade no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Nesse sentido, buscou-se destacar os elementos mais significativos em relação às problemáticas discutidas e tomadas com maior densidade nos capítulos da dissertação. Assim, estruturou-se o trabalho em três sessões, estabelecendo-se certa unidade entre eles.

Após a problematização e a identificação de suas finalidades, apresentadas na introdução, dedicou-se o primeiro capítulo à caracterização, pelo movimento curricular, do processo histórico de constituição da EF no Brasil e a relação com a identidade da EFE no IFC. Deu-se destaque às diferentes abordagens curriculares que foram se hegemonizando durante o processo histórico, especialmente, ao modelo higienista/eugenista e esportivista, cujas implicações ainda repercutem fortemente, tanto na constituição da identidade da disciplina, como na prática dos professores. Embora tenha havido a predominância dos referidos modelos, a partir dos anos 80, iniciaram-se movimentos de resistência, em geral, caracterizados em perspectivas críticas que no contexto da área foram influenciados, especialmente, por trabalhos de um Coletivo de Autores (1992) e de Kunz (1991, 1994), além da LDB e de diretrizes curriculares. O estudo revelou que essas abordagens ainda coexistem, tanto quanto na produção científica e no desenvolvimento curricular das escolas.

No trabalho empírico, ficou evidente que as abordagens curriculares críticas estão em processo de consolidação na instituição, e que a representação dos professores sobre este componente curricular é ainda confusa, tendo em vista que, não obstante reconhecerem a importância das concepções críticas, eles são influenciados por modelos tradicionais vivenciados em suas experiências de formação na educação básica.

Para explicitar algumas das razões pelas quais os professores têm dificuldades para abandonar, em suas práticas, os modelos tradicionais, recorreu-se às contribuições de Jose Gimeno Sacristán, para quem o currículo é um forte elemento estruturador da ação docente. Mas segundo ele, ao professor cabe a possibilidade de modelar as experiências culturais reais que vivenciarão os estudantes, ou seja, o currículo pode ser modelado pelo professor. Em seus trabalhos, Sacristán tem destacado o forte caráter da prescrição e da tradição

curricular na ação pedagógica dos educadores. Isso se mostra presente na representação dos professores e justifica, em certa medida, a confusão conceitual e prática que vivenciam no IFC.

No capítulo III, dedicado à discussão sobre as influências e as nuances das políticas de formação inicial de professores na constituição da identidade da Educação Física Escolar, particularmente no IFC, foi possível constatar que alguns ordenamentos legais promoveram e ainda promovem elementos para discussões históricas em torno desta problemática. Ganham destaque neste percurso histórico a legislação de 1939 (Decreto-lei nº 1.212 de 17 de abril de 1939) e a atual de 2002 (Resoluções CNE Nº 01 e 02 de 2002), que influenciaram a estruturação dos currículos e continuam a incidir sobre a ação docente e, consequentemente, sobre a identidade da EFE em geral e sobre a instituição.

Como assevera Lawn (2001, p.118), a produção da identidade do professor “envolve o Estado, através dos seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, *programas de formação* (grifo nosso), e outros”. Sobre este aspecto, o trabalho permitiu afirmar que medidas governamentais no campo da formação de professores têm sido caracterizadas pelo aligeiramento do tempo, o que tende a produzir um quadro de precarização da profissionalidade e da sua identidade docente, estimulando, em certa medida, a desvalorização social da figura do professor.

Também neste âmbito, a pesquisa empírica revelou que o caráter da ação docente é fortemente implicado pela natureza da formação, portanto, o processo de formação inicial exerceu e continua exercendo influências na construção da ação docente referente à disciplina. Este vínculo ficou evidenciado nas falas dos professores entrevistados, sobretudo quando eles destacam que suas trajetórias formativas influenciam fortemente, tanto na edificação das suas concepções sobre EFE quanto em suas práticas.

Embora a legislação brasileira, no âmbito da EFE, tenha privilegiado processos de formação inicial pautados em perspectivas mais técnicas (sobretudo as anteriores à década de 1980), portanto, instrumentalizadoras, observou-se que no IFC há, por parte de alguns professores, esforços para a superação destes modelos, em especial, nos casos em que estes profissionais buscam continuar a discussão por meio da formação continuada.

Se nos primeiros dois capítulos foi possível avançar na compreensão sobre as questões macro que influenciam e, inclusive, determinam, em certa medida, a constituição da identidade pedagógica e

curricular da EF e sua legitimidade, no texto destinado à empiria evidenciaram-se, no âmbito de sua particularidade, os elementos acerca da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da EF no IFC. Destacou-se, neste âmbito, como as experiências vividas no contexto escolar, pelos professores entrevistados, constroem o processo de constituição da identidade da EF. A análise sobre aspectos que constituem este movimento foi feita, como já se fez referência na introdução, por meio das seguintes categorias: experiências dos sujeitos com a EFE; constituição profissional do professor de EFE; prática pedagógica e curricular; e reconhecimento social.

O estudo dos elementos relacionados à primeira categoria (experiência dos sujeitos com a EFE) apontou que, em geral, a formação dos entrevistados na educação básica esteve calcada em conteúdos vinculados ao modelo esportivo, mais especificamente, em quatro modalidades (futebol, handebol, basquetebol e voleibol). Percebeu-se que o dualismo corpo e mente presente nos modelos higienista/eugenista e esportivista mostrou-se associado à prática do fazer pelo fazer; que a ação pedagógica, em certa medida, esteve ancorada em pressupostos e orientações do currículo praticado no período da formação; que a disciplina de EF a qual vivenciada foi marcada pela permissividade em relação às escolhas dos estudantes, o que sugere, em certa medida, a desvalorização da disciplina e o consequente descomprometimento dos professores com o próprio processo de ensino-aprendizagem. Além destes aspectos, os entrevistados destacaram que a disciplina, em geral, foi ofertada em turnos contrários e marcada pelo sexismo. Com certeza, tais experiências ainda interferem no imaginário social destes profissionais sobre a EFE e, consequentemente, sobre sua identidade.

No que se refere à formação profissional do professor de EF (segunda categoria), constatou-se que diferentes motivos levaram os professores entrevistados a optarem pela formação acadêmica na área e que nem sempre esta foi a sua primeira opção, embora apontem que o envolvimento com o esporte, em suas experiências de vida, influenciou na opção pelo curso. Este aspecto, de certa forma, revela o quanto o fenômeno esportivo pode influenciar escolhas, neste caso, a opção dos profissionais de EF para exercer a docência na escola.

Para os professores, o conhecimento fragmentado da graduação dificultou a compreensão sobre a lógica dos processos escolares. Esse conhecimento, segundo eles, limitou a articulação entre teoria e prática, entre saber científico e saber prático. Tal lacuna, para alguns entrevistados, vai sendo amenizada a partir da inserção na realidade escolar. Sem dúvida, esta dificuldade interfere negativamente nas

práticas pedagógicas desenvolvidas no próprio IFC campus Sombrio e também repercute na constituição da identidade e legitimidade da disciplina.

A análise dos elementos relacionados à prática pedagógica e curricular (categoria 3) aponta que no IFC campus Sombrio há ações docentes pautadas por concepções e procedimentos distintos. Não há, em princípio, uma identidade consolidada. O que se observa é um movimento de (re) configuração de identidade no âmbito da disciplina. Não obstante encontrarem-se práticas ancoradas em modelos tradicionais, inclusive desarticuladas e desconectadas com as novas necessidades socioeducativos projetadas pela instituição, há um movimento que busca articulação com o projeto pedagógico do IFC e que se pauta em perspectivas críticas.

Este grupo organiza sua prática, ancorado no desejo e desafio de superar a visão historicamente cristalizada da EFE como uma disciplina que tem pouco a oferecer em relação à formação humana mais ampla. É, portanto, um movimento que objetiva transformar o espaço legitimado formalmente para a EFE em um território constitutivo de nova identidade. Dizendo de outra forma:

O território tem uma ocupação, e essa revela intencionalidades: a favor de que e contra que se posiciona. Nessa perspectiva, não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos os lugares, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços e os transformarão em territórios. (CUNHA, 2008, p.185).

No que se refere ao reconhecimento social (categoria 4), a pesquisa indicou que o espaço da disciplina de EF, no currículo no IFC campus Sombrio, está legitimado muito mais pela questão da legalidade do que por sua importância pedagógica e curricular. Revelou que há, ainda, dificuldades por parte dos sujeitos da comunidade escolar em compreender o caráter da importância social, pedagógica e política da EF. Em geral, a representação social destes sujeitos sobre o reconhecimento social da EFE ainda é limitada, dado que permanece ancorada somente na perspectiva de uma disciplina voltada à aprendizagem do esporte e de questões ligadas à saúde, pautada, portanto, no aspecto procedimental.

Sintetizando, conclui-se que, pela ótica dos profissionais da instituição, a disciplina tem frágil reconhecimento social, e que sua legitimidade pedagógica e curricular, na concepção assumida nesta

pesquisa, ainda constitui um desafio a ser superado. Todavia, é possível afirmar que há um caminho já percorrido na direção da constituição de um território para a disciplina, território este que só pode ser alcançado pelo reconhecimento de uma nova identidade, não só no âmbito da área, mas pela sociedade em geral.

Compreende-se que a constituição da identidade pedagógica e curricular da EF e sua legitimidade no âmbito do IFC campus Sombrio vem sendo constituída no processo social, que se constrói com base nos significados sociais e nas suas tradições, que evolui continuamente e que segue influenciado pelos processos relacionais, pelas representações sociais, pela própria ação pedagógica e curricular, e pelo reconhecimento de princípios e códigos em torno da disciplina. Identidade que não se expressa como algo imutável, fixa, concluída, mas sim como construção sócio-histórica, que se modifica com o tempo, o contexto e com relações estabelecidas.

Finalmente, assume-se que a pesquisa possui limitações, que as considerações realizadas a partir da descrição, análise e interpretação das informações possuem caráter específico, portanto, respondem aos objetivos desta investigação, sem o compromisso com generalizações. Supõe-se que o presente estudo seja uma contribuição teórica para o campo da EF em geral e para o adensamento da discussão sobre a identidade pedagógica e curricular da disciplina e sua legitimidade no IFC campus Sombrio.

Reconhecer que as limitações e possibilidades do cotidiano escolar permitem o fortalecimento do debate em torno da complexidade da prática pedagógica e curricular na instituição estudada pode estimular outros movimentos teóricos e práticos necessários para que professores, em especial, os professores de EF, possam acolher as demandas do processo ensino-aprendizagem e compreender a importância pedagógica e curricular da disciplina.

Por fim, retoma-se a citação do professor João Paulo Subira Medina sobre a EF, citada no início deste estudo:

Não só precisamos alterar o curso *ordinário* (grifo nosso)- aliás bem “ordinário”- que ela vem seguindo, como também buscar a sedimentação de novos padrões culturais e, afinal, lutar por novos padrões de vida. Para uma Educação Física realmente preocupada com o ser humano não basta concordar plenamente com a sociedade. É necessário que faça uma permanente crítica social; seja sensível as diversas formas de repressão a que as pessoas estão sujeitas e as ajudem a entender

os seus determinismos e superar os seus condicionamentos, tornado-as cada vez mais livres e humanas. (MEDINA, 1994, p.36)

A recomendação de Medina permite acreditar que a escola é lugar privilegiado para a EF, e que é neste território que a disciplina precisa configurar definitivamente sua identidade e, portanto, consolidar-se também no âmbito do seu reconhecimento social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueredo. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma sùmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v.22, n.3, p.23-37, maio. 2001.

ANNES, Rodrigo Roncato Marques. Políticas e formação de professores em Educação Física. **Rev. Eccos Cient.**, São Paulo, n.30, p.75-90, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769005>>. Acesso em: 26 maio de 2013.

BARBOSA, Claudio L. de Alvarengua. **Educação Física Escolar**: as representações sociais. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 225p.

BETTI, Irene C. Rangel; BETTI, Mauro. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Rev. Motriz**, v.2, n.1, jun. 1996.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v.13, n.2, p.282-287, 1992.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da rede municipal de Porto Alegre**: um estudo tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

_____. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Rev. da Fundação de Esporte e Turismo**, 1(2), 12-19, 1989.

_____. Mas, afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física”. **Rev. Movimento**, Ano 02, n.2, p.1-8, junho/1995.

_____. Esporte na Escola e esporte de rendimento. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, Ano 06, n.12, p.14-21, 2000/1.

_____. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 04 jan 2013.

_____. Identidade e Crise da Educação Física: um enfoque epistemológico. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

BRACHT, Valter; et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 11-34, abr/jun de 2011.

BRACHT, Valter; RODRIGUES, Leonardo Lima. As culturas da Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 32, n. 1, p. 93-107, setembro 2010.

BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Brasília: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 20 jun de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 9394** de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/?lei/19394.htm>. Acesso em: 02 maio de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital Nº 4 de 10 de dezembro de 1997**. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf>>. Acesso em: 20 jun de 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 01 de 18 de fevereiro de 2002**. Brasília: 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 25 jun de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília: 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 jun de 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de março de 2004**. Brasília: 2004. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/juris/mostra_lei.asp?ID=5>. Acesso em: 25 jun de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 08 jun de 2014.

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 239p. (Orientações Curriculares para o ensino médio, volume 1)

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v.22, n.3, p.87-103, maio. 2001.

CAMPOS, Fernando Araújo Coutinho; SOUZA JUNIOR, Hormin de Pereira. Políticas Públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Rev. Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jun./abr. 2011.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. Discurso e Prática Pedagógica: elementos para refletir sobre a complexa teia que envolve a educação física na dinâmica escolar. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “o que pode ser que não é o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

CARMO, Apolônio Abadio. Educação Física: uma prática revisitada. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CARDOSO, Maria Helena Fernandes. **Escola fundamental: currículo e ensino**. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 1995.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 12. ed. Campinas/SP: Papirus. 2006.

_____. Projeto de Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental: uma proposta pedagógica para a Educação Física. **Rev.da Educação Física/UEM** (8)1, P.11-19, 1997.

CHARLOT, Bernard. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. In: CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber**,

Formação dos Professores e Globalização - Questões para a Educação Hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Rev. Histoire de l'éducation**, nº. 38, p. 61-119, maio de 1988. Tradução de Guacira Lopes Louro.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física** / coletivo de autores. São Paulo: Cortez, 1992.

CUNHA, António Camilo. **Pós-modernidade, socialização e profissão dos professores de educação física**: para uma nova reconceptualização. Viseu: Vislis Ed., 2009. 162p.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Rev. Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.12, nº 3, 182-186, setembro/dezembro 2008.

DA COSTA, Lamartine P. **Formação Profissional em Educação Física, esporte e lazer no Brasil**: memória, diagnóstico e perspectivas. Blumenau: Ed. FURB, 1999. 243p.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Araras/SP: Gráfica e Editora Topázio, 1999.

_____. **Para ensinar Educação Física na escola**: Possibilidades de intervenção na escola. Suraya Cristina Darido, Osmar Moreira de Souza Júnior. 6. ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2010.

_____. Apresentação e análise das principais abordagens da Educação Física Escolar. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**, v.20, n.1, p.58-66. 1998.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A formação de professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Rev. Cienc. Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.119-133, jan. 2002.

DIECKERT, Jürgen. Uma retrospectiva de (meus) 30 anos de atividade de Assessor, de magistério e de pesquisa na formação de professores de Educação física no Brasil. In: STRAMANN, Reiner Hildebrant;

TAFFAREL, Celi Zulke. **Currículo e educação física**: formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 472p.

DUARTE, Leonardo de Carvalho. **Educação Física, Identidade e Diferenças**. Disponível em: <Disponível: <http://xa.yimg.com/kq/groups/17494449/1952373349/name/EDUCA%C3%87%C3%83O+FISICA,+IDENTIDADE+E+DIFEREN%C3%87A.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2012.

FALKENBACH, Atos. **A Relação Professor/Criança em Atividade Lúdica. A Formação Pessoal dos Professores**. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação, Ciências do Movimento Humano, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.26, n.3, p.531-540, jul./set. 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1986.

FIGUEIREDO, Zenólia Christina Campos. Formação Docente, Currículo e Saber. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FONTE, Sandra Soares Della. O passado em agonia: da criação de reducionismos ou sobre como matar a historicidade. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

FRANCO, Maria Laura Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 80p.

FRANCO, Maria Laura P. B; GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. Prioridades em pesquisa Educacional: Prós e Contras. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/274.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Esboço de Organização de um Currículo em uma escola. **Rev. Brasileira de Ciências do Esporte**. Anais - Caderno 2 – Textos e Resumos. v.21, n.1, p.70-84, set.1999.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300026&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Políticas e discursos de formação docente: a produção cotidiana de sentidos do “ser professor”. **Rev. Espaço do currículo**, v.3, n.2, p.522-534, setembro de 2010 a março de 2011.

GARIGLIO, José Angeli. Proposta de ensino de educação física para uma escola profissionalizante: uma experiência no CEFET-MG. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

GEREZ, Alessandra Galve; DAVID, Patricia Aparecida. Teorias do currículo e as tendências pedagógicas da Educação Física Escolar: de onde viemos e para onde vamos? **Rev. Mackenzi de educação Física e Esporte**, 8 (2), p. 75-87. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. ENTRE O “NÃO MAIS” E O “AINDA NÃO”: PENSANDO SAÍDAS DO NÃO LUGAR DA EF ESCOLAR II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GUNTHER, Maria Cecília Camargo. Formação **permanente de professores de educação física da rede municipal de Porto Alegre no período de 1989 a 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

JANUÁRIO, Carlos. O Desenvolvimento Profissional: a aprendizagem de ser professor e o processo de rotinização das decisões préinterativas em professores de Educação Física. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira, organizadores. **Construção da Identidade Profissional em Educação Física**: da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012.

KRÜGER, Leonardo Germano. **As concepções de formação profissional da licenciatura em Educação Física**: trajetórias docentes e suas perspectivas contributivas. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2007. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2007.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001a. p.208(Coleção Educação Física)

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001b. p.160(Coleção Educação Física)

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2010. 297 p.

LAWN, Martin. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001.

LOEKS, Solange. O cotidiano da Educação Física Escolar e suas tendências. **Rev. Motrovivência**, Aracaju, Ano 06, n.04, p.36-40, jun. 1993.

LOVISOLO, Hugo. Hegemonia e legitimidade nas ciências dos esportes. **Rev. Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v.3, n.02, p.51-72, dez. 1996.

_____. Mas, afinal, o que é Educação Física?: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Rev. Movimento**, Ano 2, N. 2. Junho/95. Edição Especial.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

LUDKE, Menga. Políticas atuais de formação de professores e a profissionalização do magistério. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite (Orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MARQUES, Mário Osório. A formação do profissional da educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MARTINS, Ivani. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo (SP): Cortez, 2010. 212p.

MAZZEU, Lidianete Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos. In: Reunião Anual da ANPED, 32, 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, 2009.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A Educação Física cuida do corpo..e “mente”**: bases para a renovação e transformação da Educação Física. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 108p

MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS: Sulina, 2010. 176 p.

MOLINA NETO, Vicente. A prática dos professores de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Rev. Movimento**, Porto Alegre, Ano V, N.09, p.31-46, 1998/2.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Maria Kreusburg; SILVA, Lisandra Oliveira. O Processo de identificação docente e a formação em Educação Física para o trabalho docente no contexto da escola. In: NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira, organizadores. **Construção da Identidade Profissional em Educação Física: da formação à intervenção**. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012.

MOLINA, Rosane Maria Kreusburg; MOLINA NETO, Vicente. A Prática Pedagógica do professorado de educação física no cotidiano escolar - pesquisar e aprender: metaponto de vista. In: MOLINA NETO, Vicente [org] et al. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em educação física escolar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 216p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 18. ed. São Paulo: Papirus, 2011. 192 p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Wagner Wey. Por uma concepção sistêmica na pedagogia do movimento. In: GEBARA, Ademir et al. **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

MOURA, Diego Luz; ANTUNES, Marcelo Moreira; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; et al. A percepção de diretores sobre a Educação Física escolar. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, N° 178, Marzo de 2013.

NASCIMENTO, Bianca Bueno do; GARCES, Solange Beatriz Billig. **Educação Física ou rola bola?** A percepção da comunidade escolar sobre as aulas de Educação Física. Revista Digital EFDeportes.com, Buenos Aires, Ano 17, Nº 178, Março de 2013.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira, organizadores. **Construção da Identidade Profissional em Educação Física:** da formação à intervenção. Florianópolis: Ed. Da UDESC, 2012.

NEGRINE, Airton. Instrumentos na coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa qualitativa na educação física:** alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS: Sulina, 2010. 176 p.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura.** São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. O currículo Multicultural da educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo. **Rev. Mackenzi de Educação Física e Esporte**, v.5, n.2, p.75-83. 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emilia. O currículo da Educação Física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Rev. Iberoamericana de Educación**, n.51/5, Fev. 2010.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Pedagogia da cultura corporal: motricidade, cultura e linguagem. In: NEIRA, Marcio Garcia. **Ensino de Educação Física.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NEIRA, Marcio Garcia; UVINHA, Ricardo Ricci. **Cultura corporal:** diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

NOVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa:

Dom Quixote, 1995. 158p. (Nova enciclopédia; 39. Coleção temas de educação, 1)

NUNES, Mario Luiz F.; RÚBIO, Kátia. O (s) Currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Rev. Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p. 55-77, Jul/Dez, 2008.

OLIVEIRA, James Israel de. **A legitimação da Educação Física através da sistematização e da socialização de seus conteúdos**. Trabalho apresentado como requisito parcial do programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: UFPR, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1799-6.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2014.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. Práticas Pedagógicas da Educação Física nos Tempos e Espaços Escolares. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

_____. Existe espaço para o Ensino de Educação Física na Escola Básica? **Rev. Pensar a Prática** 2, p.119-135, Jun./Jun. 1998/1999.

OLIVEIRA, Paulo Roberto Garcez. **A relação com os saberes da educação física: os pontos de vista dos alunos jovens em relação à disciplina educação física em uma escola pública federal**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2012. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

PACHECO, José Augusto; PEREIRA, Nancy. Estudos Curriculares: das teorias aos projetos de escolas. **Rev. Educação em revista**, Belo Horizonte, v.45, p.197-221, Jun. 2007.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Constituição do Campo da Educação Física no Brasil: ponderações acerca de sua especificidade e autonomia. In: BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo. **A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas/SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

PAIXÃO SANTOS, L.L.C. Formação de professores e saberes docentes. In: SHIGUNOV NETO, A; BOMURA MACIEL, L.S. (org). **Reflexões sobre a Formação de Professores**. Campinas: Papirus, p.89-102. 2002.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular**: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2010.

PATRIARCA, Hemerson; MOREIRA, Wagner Wey. Parâmetros Curriculares da Educação Física: pontos positivos e negativos. 7ª Congresso de Pós-Graduação. 2009, Piracicaba/SP. **Anais...** Piracicaba/SP: UNIMEP, 2009. Disponível em: [<www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/5/8.pdf?>](http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/5/8.pdf?>). Acesso em: 05 maio 2013.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **A interdisciplinariedade na ação pedagógica do professor de educação física da rede municipal de Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

PÉREZ GÓMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NOVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 158p. (Nova enciclopédia; 39. Coleção temas de educação, 1)

PIRES, Giovani de Lorenzi. Breve introdução ao Estudo dos processos de Apropriação Social do Fenômeno Esporte. **Rev.da Educação Física/UEM**, 9(1), p.25-34, 1998.

PIROLO, Alda Lucia; CAPARRÓZ, Dilma Aparecida; TERRA, Dinah Vasconcelhos; et al. Currículo. In: **Dicionário crítico de educação física**. GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. 424p.

Projeto Político Pedagógico Institucional - PPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2009.

Projeto Pedagógico de Curso - PPC. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense. Blumenau: Instituto Federal Catarinense, 2011.

QUELHAS, Alvaro de Azevedo. Teorias do currículo e currículo em Educação Física Escolar: considerações preliminares. In: RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.). IV Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2000, Niterói. **Anais...** Niterói: Universidade Federal Fluminense, Departamento de Educação Física e Desportos, 2000. Disponível em: <www.uff.br/gef/logo-pos-grad_enfefe.htm>. Acesso em: 28 maio 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry; PERES, Jose Augusto de Souza. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3. ed. 13. reimpr. São Paulo (SP): Atlas, 2011. 334p.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar brasileira. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.135-147, Jan, 2002.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. A questão da formação de professores de Educação Física e a concepção de professor enquanto intelectual-reflexivo-transformador. **Rev. Pensar a Prática**, vol.1, p-38-47, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/issue/view/44/showToc>>. Acesso em 05 ago 2013.

ROSARIO, Luís Fernando Rocho; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Rev. Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p.167-178, set./dez. 2005.

SACRISTAN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Angel I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998. 396p.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **A Educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED, 1999. 287p.

SADI, Renato Sampaio. **Educação Física, trabalho e profissão.** Campinas: Ed. Komedi, 2005.

_____. A qualidade da Educação Física Escolar. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar: política, investigação e intervenção.** Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

SANCHO, Juana Maria Gil. Inovação e investigação educativa: aproximação de uma relação incerta. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A Pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.** 3. ed. Porto Alegre (RS): Ed. da UFRGS: Sulina, 2010. 176 p.

SANCHOTENE, Mônica Urroz. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso.** Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, Saray Giovana dos; PIRES, Rodrigo Otávio Moretti. **Métodos e técnicas de pesquisa quantitativa aplicada à educação física.** 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. 236p.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Rev. Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.

SEIXAS, Marcus Vinicius; FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa. Educação Física: estudo da historicidade do currículo prescrito. **Revista EPeQ/Fafibe**, 1ª. Ed., vol.01, novembro/2010 - ISSN n. 2176-1833.

SELBACH, Simone. **Educação Física e didática.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo (SP): Cortez, 2007. 304p.

SHIGUNOV, Viktor; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A formação profissional e a prática pedagógica**: ênfase nos professores de educação física. Londrina: Autores, Midiograf, 2001. 152 p.

SOARES, Carmem Lúcia. Função da Educação Física Escolar. **Rev. Motrovivência**, Aracaju, Ano 06, n.04, p.16-21, jun. 1993.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

SOUZA, Francisco Tadeu Reis de; PAGANI, Mario Mecnas. A Educação Física Escolar do Ensino Médio: a ótica do aluno. **Rev. ECS**, Sinop/MT, v.2, n.2, p.109-119, jul./dez. 2012.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e do fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular_? Isso é história. Recife: EDUPE, 1999.

_____. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vol.1. Vitória/ES: PROTEORIA, 2001.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; BARBOSA, Roberta de Granville; LORENZINE, Ana Rita; et al. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. **Rev. Bras. Cien. Esporte**, Florianópolis, v.33, n.2, p.391-411, Abr/Jun. 2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensas das aulas de Educação Física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Rev. Pensar a Prática**, 12/2, p.1-12, Mai/Ago. 2009.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v.25, n.2, p.113-128, jan. 2004.

STRAMANN, Reiner Hildebrant. A Formação de Professores de Educação Física em Salvador/BA do ponto de vista de um professor colaborador alemão. In: STRAMANN, Reiner Hildebrant; TAFFAREL, Celi Zulke. **Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 472p.

SUDBRAK, Edite Maria. Mapas da formação docente pós-LDB: regulação ou emancipação. **Rev. Educação**, Santa Maria, v.29, n.2, p.175-190, 2004.

TAFFAREL, Celi Zulke; LOCKS, Solange et al. Uma proposição de Diretriz Curricular para a formação de professores de Educação Física. In: STRAMANN, Reiner Hildebrant; TAFFAREL, Celi Zulke. **Currículo e educação física: formação de professores e prática pedagógica nas escolas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 472p.

TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 27 mar 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Rev. Brasileira de Educação**, n.13, jan/fev/mar/abr. 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05>. Acesso em: 15 mai de 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 20. reimpr. São Paulo (SP): Atlas, 2011. 175p

VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thome; PINTO, Fabio Machado. **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões de professores sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2002. 110p.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos.** Goiânia: Universidade Pontifícia Católica de Goiás, 2010. Tese (Doutorado) Universidade Pontifícia Católica de Goiás, 2010.

WITTIZORECKI, Elizandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre:** um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Roteiro Entrevista (Professor EF)

Entrevista Nº:

Nome do colaborador:

Ano Conclusão da graduação/Instituição:

Ano Conclusão Pós-graduação/Instituição:

Tempo de docência:

Tempo de docência no IFC:

Regime de trabalho:

Número de aulas semanais:

Data da entrevista: __/__/201__

Horário de início:

Horário

Término:

Local da entrevista:

Tempo de duração:

1 - Inicialmente gostaria que você falasse um pouco das suas experiências com a EF como aluno na educação básica. E sobre as suas experiências corporais com relação à realização de práticas corporais fora da escola, em escolinhas, clubes, academias, etc.

2 – Fale um pouco sobre a tua graduação. (Por que a EF? No que ela contribuiu para a sua atuação no contexto escolar?)

3 – Fale um pouco da sua trajetória profissional, e como foi essa aproximação com o magistério.

4 – O que você pensa sobre a EFE no contexto brasileiro? Dentro deste contexto como você percebe a EF no Instituto Federal Catarinense (IFC) (qual a sua importância no currículo, é valorizada pelos demais atores do contexto escolar, ela está conectada com o processo pedagógico da escola...)? Nos últimos anos, para você a EFE vem ganhando ou perdendo espaço na escola?

5 – Comente um pouco sobre como são as suas aulas de EF nessa instituição (como são planejadas, qual a estrutura durante a execução do planejado, quais condições físicas e materiais disponíveis...).

6 – Me conte sobre objetivos, as metodologias, os conteúdos/saberes e avaliação desenvolvidos nas suas aulas de EF. O que consideras para a escolha destes e não outros. (documentos técnicos, oficiais, referencial teórico, experiência de vida, ...)

7 – Como é realizado planejamento da disciplina no currículo do IFC (quais pessoas participam, como está sistematizado, quais documentos são norteadores para tal planejamento, qual relação com os documentos oficiais...)?

8 – Caso a EFE não fosse mais obrigatória por lei, você acha que ela perderia espaço na escola? Ela perderia espaço como componente curricular no IFC? Como ela se configuraria no IFC?

Muito obrigado. Agradeço enormemente pela colaboração. (horário final)

Roteiro Entrevista (professor de outra área)

Entrevista N°:

Nome do colaborador:

Ano no ensino médio:

Data da entrevista: __/__/201__ Horário de início: Horário

Término:

Local da entrevista: Tempo de duração:

1 – Inicialmente gostaria que você falasse um pouco das suas experiências com a EF como aluno na educação básica (sentimentos, tipos de aula, conteúdos, avaliação, ...). E sobre as suas experiências corporais com relação à realização de práticas corporais fora da escola, em escolinhas, clubes, academias, etc.

2 – O que você pensa sobre a EF no currículo escolar? Como você percebe a EF no currículo do IFC? (quais seriam os seus objetivos, qual importância para a formação dos alunos, quais conteúdos deveria trabalhar, seria indispensável...)

3 – Você acredita que a EF é tratada de forma igual ou diferente das outras disciplinas (matérias) pelos diferentes atores da escola? Ela teria a mesma importância de outras disciplinas?

4 – Como você avalia a participação dos professores de EF nas discussões que envolvem a coletividade do IFC (reuniões, conselhos de classe, projetos, discussões acadêmicas e políticas, reivindicações,...)?

5 – Você acredita que as exigências em relação as atribuições no que se trata do planejamento, conteúdos, avaliações, seriam as mesmas aos professores de EF em relação a outras disciplinas?

6 – Qual a sua opinião em relação a EFE utilizar recursos como aulas teóricas em sala de aula, trabalhos individuais e coletivos, tarefas, provas, análises de textos, discussões temáticas e outros, enfim recursos normalmente utilizados por outras disciplinas?

7 – Você já teve a oportunidade de realizar trabalhos em conjuntos com os professores de EF? (Caso a resposta seja sim, como foi essa experiência?) Como você percebe a possibilidade de realizar trabalhos conjuntos com essa área?

8 - Como você percebe a questão da reprovação na disciplina de EF?

9 - Caso a EFE não fosse mais obrigatória por lei como componente curricular, você acha que ela perderia espaço no IFC? (Por exemplo, ela poderia ser ofertada como atividade extra curricular, teria o seu número de aulas diminuídas)

Muito obrigado. Agradeço enormemente pela colaboração. (horário final)

APÊNDICE B – Cronograma de Entrevistas

Nº Entrevista	Data	Entrevistado	Local	Duração
01	28/10/2013	Antonio	Laboratório de informática	29'
02	05/11/2013	João	Auditório 01	40'
03	12/11/2013	Carlos	Auditório 01	30'
04	13/11/2013	Maria	Auditório 01	28'
05	19/11/2013	Davi	Casa do entrevistado	50'
06	26/11/2013	Ana	Sala 05	35'
07	28/11/2013	Renata	Sala de reuniões	52'
08	03/12/2013	Carla	Sala de reuniões	35'
09	07/01/2014	Abreu	Casa do entrevistado	48'

APÊNDICE C – Documento de Esclarecimento e Consentimento

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – professor

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Título da Pesquisa: A Identidade Pedagógica e Curricular da Educação Física: perspectivas sobre sua legitimidade no Instituto Federal Catarinense.

Pesquisador Responsável: Juares da Silva Thiesen

Pesquisador Assistente: Paulo Fernando Mesquita Junior

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –

Contato: (48) 8826-3929 / e-mail: paulo.junior@ifc-sombrio.edu.br

Nome do voluntário (a): _____

Idade: _____ anos.

R.G. _____

Termos de acordo

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo sob o título: A IDENTIDADE PEDAGÓGICA e CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA: perspectivas sobre sua legitimidade no Instituto Federal Catarinense.

Objetivos:

- Identificar e analisar as implicações do processo histórico da EF no Brasil na constituição da identidade da Educação Física Escolar no IFC;
- Identificar e analisar as implicações do currículo na constituição da identidade da Educação Física Escolar no IFC;

- Identificar e refletir sobre a interferência do processo de formação na constituição da identidade da Educação Física Escolar no IFC;
- Identificar as representações dos colaboradores acerca dos elementos da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da EF no IFC.

Procedimentos:

- Observação de reuniões, conselhos de classe, atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar;
- Observação de aulas mediante combinação prévia;
- Entrevista semi-estruturada, previamente agendada. Sendo gravada, transcrita e devolvida para a confirmação das informações coletadas.

Confidencialidade:

Todas informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e será utilizado apenas o material devidamente autorizado. O colaborador poderá, a qualquer tempo, desistir de participar da pesquisa, bastando informar o fato ao pesquisador.

Riscos:

As questões da entrevista serão de caráter meramente acadêmico e não de cunho pessoal. Mas, por tratar-se de uma pesquisa que utiliza a gravação da entrevista por áudio, há a possibilidade de constrangimento frente a esse tipo de coleta de dados. Considerando isso, o voluntário que demonstrar contrariedade ao procedimento, será respeitada em seu direito de não querer participar do momento da

gravação. Nesse sentido, preservando os aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes.

Declaração de esclarecimento e consentimento

Eu _____, RG nº _____, tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

_____, ____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do voluntário (a)

Testemunha 1 :

Nome e assinatura

Testemunha 2 :

Nome e assinatura

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE D – Quadro de observações

Data	Horas	Observação
24/10/2012	1h	Negociação informal com a Instituição
01/04/2013	4h	Reunião Geral
08/04/2013	4h	Reunião de Pais
24/04/2013	4h	Reunião Pedagógica
21/05/2013	8h	Conselho de classe
29/05/2013	2h	Sala dos professores e intervalo dos alunos
22/06/2013	4h	Reunião de Pais
22/07/2013	8h	Conselho de classe
10/07/2013	1h	Negociação com a Instituição formalizada
12/08/2013	4h	Aula de EF
22/08/2013	4h	Aula de EF
26/08/2013	4h	Aula de EF
02/09/2013	4h	Aula de EF
11/09/2013	4h	Reunião Pedagógica
12/09/2013	4h	Aula de EF
14/09/2013	4h	Reunião de Pais
25/09/2013	4h	Aula de EF
02/10/2013	4h	Aula de EF
05/10/2013	8h	Evento esportivo
06/10/2013	8h	Evento esportivo
15/10/2013	4h	Aula de EF
17/10/2013	8h	Conselho de classe
24/10/2013	4h	Aula de EF
05/11/2013	4h	Aula de EF
09/11/2013	4h	Reunião de Pais
11/11/2013	4h	Aula de EF
21/11/2013	4h	Aula de EF

16/12/2013	2h	Sala dos professores
07/01/2014	2h	Reunião Pedagógica
20/01/2014	8h	Conselho de classe
21/01/2014	4h	Conselho de classe

APÊNDICE E – Ficha de Observação

Ficha de Observação

Nº da observação:

Tipo de observação:

Assunto observado:

Local:

Data:

Horário de início:

Horário de término:

Duração:

Registro Livre	Pequenas Observações

Reflexão do registro livre	

APÊNDICE F – Pautas de Observação

Pauta para observação das aulas de EF

Observar:

1. Preparação para a aula (materiais, local, ...).
 2. Plano de aula.
 3. Organização pessoal, intervenção pedagógica, avaliação, falas do professor.
 4. Relação da aula em questão e a aula anterior.
 5. Como se dá o registro.
 6. Conteúdo desenvolvido.
 7. Como inicia e termina a aula.
 8. Alunos (participação, colaboração, falas dos alunos,...).
-

Pauta para observação das reuniões

Observar:

1. Participação dos professores de EF nas reuniões gerais.
2. Participação dos professores de EF em outras reuniões.
3. Pauta das reuniões.
4. Orientações sobre a reunião.
5. Contribuição para o contexto da EFE.
6. Comentários dos professores nas e sobre as reuniões.

APÊNDICE G – Unidades de Significado

- 1) Aluno
- 2) Professor
- 3) Educação Física
- 4) Aulas
- 5) Teoria
- 6) Sala
- 7) Quadra
- 8) Troféus
- 9) Atividade
- 10) Dirigindo atividade
- 11) Turma
- 12) Quadra de voleibol
- 13) Futsal
- 14) Campo
- 15) Escola particular
- 16) Gol (meta)
- 17) Montagem equipes
- 18) Ruins
- 19) Último
- 20) Primeiro
- 21) Escolhido
- 22) Regras
- 23) Trabalho
- 24) Atletismo
- 25) Quatro modalidades básicas
- 26) Handebol
- 27) Voleibol
- 28) Futebol de salão
- 29) Basquetebol
- 30) Escolinha de voleibol
- 31) Jogar
- 32) Recreio
- 33) Pai
- 34) Tipagem sanguínea
- 35) Hospital militar
- 36) Exames médico
- 37) Quedas
- 38) Quebrar os dentes
- 39) Treinos

- 40) Futebol
- 41) Grupo da igreja
- 42) Jogar bem
- 43) Curso de direito
- 44) Questões financeiras
- 45) Licenciaturas
- 46) Admiração
- 47) Sala dos professores
- 48) Gostava muito de observar
- 49) História
- 50) Matemática
- 51) Português
- 52) Graduação
- 53) Extensão
- 54) Pesquisa
- 55) Falta de incentivo
- 56) Universidade
- 57) Sala de aula
- 58) Conhecimentos
- 59) Realidade escolar
- 60) Atuação escolar
- 61) Experiência boa
- 62) Perfil do aluno
- 63) Metamorfose
- 64) Conceitos
- 65) Fator motivacional
- 66) Conhecimento específico
- 67) Currículo
- 68) Cultura do movimento
- 69) Formação integral
- 70) Físico
- 71) Afetiva
- 72) Vida mais ativa
- 73) Reconhecimento social
- 74) Importância
- 75) Dar a bola
- 76) CREF's
- 77) Legalidade
- 78) Materiais
- 79) Planejamento
- 80) Lançamento de dardo

- 81) Cabo de vassoura
- 82) Metodologicamente
- 83) Contexto dos alunos
- 84) Participação efetiva
- 85) Em roda
- 86) Objetivos
- 87) Reflexões
- 88) Discussões
- 89) Atitudes e valores
- 90) Avaliação
- 91) Conteúdos
- 92) Plano de ensino
- 93) Novidades
- 94) Atividades recreativas
- 95) PPC
- 96) PCN's
- 97) Instituições
- 98) Referencial teórico
- 99) Sistematização
- 100) Progressão e hierarquia
- 101) Moeda de troca
- 102) Carga horária diminuída
- 103) Legislação
- 104) IFC
- 105) Tempo de aula
- 106) Engenheiros agrônomos
- 107) Importância da EFE
- 108) Escolas
- 109) Profissional
- 110) Problema
- 111) Distrofia muscular
- 112) Problema físico
- 113) Adolescência
- 114) Criança
- 115) Pessoa
- 116) Brincadeira
- 117) Vergonha
- 118) Aprendizado
- 119) Ensino fundamental
- 120) Corrida
- 121) Saque

- 122) Colegas
- 123) Modalidades
- 124) Limitação
- 125) Ensino médio
- 126) Propriedade rural
- 127) Vergonha
- 128) Fase adulta
- 129) Aluno normal
- 130) Equipes
- 131) Queimada
- 132) Ping-Pong
- 133) Sentimento bom
- 134) Disciplina
- 135) Prática
- 136) Modalidade esportiva
- 137) Cuidar da saúde
- 138) Integração
- 139) Despreparo físico
- 140) Lazer
- 141) Condicionamento físico
- 142) Diferenças
- 143) Superação
- 144) Conselho de classe
- 145) Recuperação
- 146) Física
- 147) Áreas exatas
- 148) Comunidade escolar
- 149) Pais
- 150) Artes
- 151) Filosofia
- 152) Aprovação
- 153) Nota
- 154) Limitações
- 155) Anormal
- 156) Campus
- 157) Vida
- 158) Meninos
- 159) Peso
- 160) Batimentos cardíacos
- 161) Tarefa
- 162) Trabalhos de apresentações

- 163) Exposições orais
- 164) Professor comprometido
- 165) Comprometimento
- 166) Concepção
- 167) Obrigatório
- 168) Alongamento
- 169) Descontração
- 170) Formação do professor
- 171) Trabalho interdisciplinar
- 172) Velocidade
- 173) Tomada de tempo
- 174) Diferentes Conceitos
- 175) Reprovação
- 176) Argumentos
- 177) Prova
- 178) Observação
- 179) Desempenho didático
- 180) Quesitos avaliados
- 181) Questões táticas
- 182) Desleal
- 183) Pontos
- 184) Critérios avaliativos
- 185) Nota baixa
- 186) Perderia espaço
- 187) Banquinho
- 188) Galera
- 189) Maturidade
- 190) Exercício físico
- 191) Idade
- 192) Crescimento
- 193) Práticas futuras
- 194) Pessoa
- 195) Trabalho de equipe
- 196) Curso
- 197) Estudantes
- 198) Horários
- 199) Tempo para estudar
- 200) Participação em projetos
- 201) Extinção
- 202) Grupos
- 203) Grade curricular

- 204) Briga
- 205) Áreas
- 206) Desprestígio
- 207) Atividade noturna
- 208) Extracurricular
- 209) Oficinas
- 210) Desmotivado
- 211) Propósito da disciplina
- 212) Plano de curso
- 213) Gestão educacional
- 214) Lembranças
- 215) Atividade física
- 216) Educação
- 217) Polichinelo
- 218) Formação deficitária
- 219) Escola pública
- 220) Times
- 221) Olimpíadas
- 222) Sentimentos bons
- 223) Homem
- 224) Turmas mistas
- 225) Meninas
- 226) Aula prática
- 227) Aula teórica
- 228) Esportes
- 229) Formação física, mental e humana
- 230) Consciência
- 231) Prazer
- 232) Qualidade de vida
- 233) Debate
- 234) Espaços físicos adequados
- 235) Fase da vida
- 236) Desenvolvimento corporal
- 237) Equilíbrio mental
- 238) Saudável
- 239) Discriminada
- 240) Formação cartesiana
- 241) Reprodução
- 242) Corpo
- 243) Ensino técnico
- 244) Pós-graduação

- 245) Mestrado
- 246) Doutorado
- 247) Verticalização do ensino
- 248) ENEM
- 249) Vestibular
- 250) Mercado de trabalho
- 251) Corpo e mente
- 252) Professor efetivo
- 253) Professor contratado
- 254) Estranhamento
- 255) Massa muscular
- 256) Eventos
- 257) Ginástica laboral
- 258) Imaginário
- 259) Estágio
- 260) Convivência
- 261) Ensino agrícola
- 262) Carga horária
- 263) Disputa política
- 264) Álcool
- 265) Drogas
- 266) Anabolizantes
- 267) Momento agradável
- 268) Contra turno
- 269) Ensino de habilidades
- 270) Ginástica olímpica e artística
- 271) Sociedade mais sedentária
- 272) Talentos esportivos
- 273) Cansaço
- 274) Cultura
- 275) Memória histórica
- 276) Solidariedade
- 277) Fraternidade
- 278) Competitividade positiva
- 279) Competitividade desigual
- 280) Trabalho escrito
- 281) Competências
- 282) Habilidades
- 283) Valores
- 284) Prática esportiva
- 285) Bola

- 286) Faculdade
- 287) Magistério
- 288) Escolinhas
- 289) Imaturo
- 290) Profissão
- 291) Família
- 292) Pai
- 293) Mãe
- 294) Concurso
- 295) Academia
- 296) FG
- 297) Trabalho social
- 298) Competições esportivas
- 299) Mídia
- 300) Recursos materiais
- 301) Período
- 302) Bimestre
- 303) Aquecimento
- 304) Fundamentos técnicos
- 305) Registro
- 306) Avaliações docente
- 307) Matando aula
- 308) Documento
- 309) Horário livre
- 310) Obesidade infantil
- 311) Boas lembranças
- 312) Aulas divertidas
- 313) Sentimento positivo
- 314) Didática da Educação Física
- 315) Competitividade lúdica
- 316) Hábito
- 317) Liberdade
- 318) Disciplina amena
- 319) Atestado médico
- 320) Prazos
- 321) Embasamento teórico
- 322) Apto
- 323) Aptidão física
- 324) Escola estadual
- 325) Técnicos esportivos
- 326) Esporte de rendimento

- 327) Exclusão
- 328) Natação
- 329) Jogos intermunicipais
- 330) Tática
- 331) Estágio de docência
- 332) Discussão sociológica e filosófica
- 333) Autores clássicos
- 334) Docência
- 335) Decepção
- 336) Salário
- 337) Estrutura ridícula
- 338) Desvalorizada
- 339) Benefícios
- 340) Prevenção de doenças
- 341) OCEM's
- 342) Nahas
- 343) Cobrança pedagógica
- 344) Gestores
- 345) Passa tempo
- 346) Ensaio sete de setembro
- 347) Marcha
- 348) Testes físicos
- 349) Não sabia jogar
- 350) Expectativas
- 351) Relatório escrito
- 352) Ser humano integral
- 353) Questão postural
- 354) Corpo perfeito
- 355) Competições municipais
- 356) Sistema de ensino nacional
- 357) Reunião pedagógica
- 358) Vídeo
- 359) Vitaminas e sais minerais
- 360) Biologia
- 361) Critérios
- 362) Lei
- 367) Formação cidadã
- 368) Rede de ensino
- 369) Marginalização

APÊNDICE H – Entrevista Transcrita

Entrevista N°: 05

Nome do colaborador: Davi

Data da entrevista: 13/11/2013

Local da entrevista: Casa do

entrevistado

Horário de início: 14h20' Horário Término: 15h10min Tempo de duração: 50'

Entrevistador (E): Inicialmente gostaria que você falasse um pouco das tuas experiências com a EF como aluno na educação básica. E sobre as tuas experiências corporais com relação à realização de práticas corporais fora da escola, em escolinhas, clubes, academias, etc.

C: Naquela época as vezes nem era professor de EF formado, não tinha aula, era mais uma prática esportiva. O pessoal dava uma bola ali.

E: as turmas eram mistas?

C: No primeiro grau eu não me lembro tanto, no segundo grau era junto.

E: Havia alguma orientação, mediação nas aulas?

C: Não, não. Jogava uma bola deu.

E: E o sentimento em relação a essa disciplina?

C: A gente gostava muito, só que EF naquela época era... Até para fazer faculdade de EF era difícil. As pessoas diziam: a EF??? Os próprios professores de EF, tua os via ali meio desmotivados, eles próprios não eram valorizados, e nem eles davam muita força para a gente fazer EF (faculdade), o magistério era de certa forma desvalorizado. Mais mudou muito de uns tempos para cá. A EF está mais valorizada em termos de saúde, coisa assim.

E: Fora da escola, tivesse alguma experiência?

C: Eu jogava bastante na rua, mas naquela época eu morava em Bento Gonçalves, e não tinha muito escolinhas. Cheguei a treinar no juvenil do esportivo.

E: Agora vamos conversar um pouco sobre a tua graduação. Por que a EF? No que ela contribuiu para a sua atuação no contexto escolar?

C: Eu sempre gostei de esportes. Até comecei em outra faculdade, mas acabei ficando na EF. É uma coisa que tá no cara. Tu trabalhas com gurizada. E como a gente conversou, tens uns dois, três que te enchem o saco, mas a maioria gosta. Eu vejo de forma diferente das outras disciplinas, temos um contato mais próximo. Eles gostam do cara, não sei se é por causa da disciplina.

E: E a tua graduação, os conteúdos e ensinamentos que tivesse, você acredita que eles contribuíram para a tua atuação na escola?

C: Na época da faculdade a gente é um pouco imaturo. A gente tem um pouco de facilidade com os esportes, e eu sempre gostei de esportes. A EF não era um curso assim (prestigiado), o pessoal perguntava você EF? Então só vadia. Tinha aquela imagem, fazer EF não era assim, você está fazendo uma faculdade mas não é aquela faculdade, sabe...O pessoal de fora tinha aquela imagem que tu estava numa colônia de férias, jogando uma bolinha, com as gatinhas. Eu vejo que mudou esta ideia de uns 15 anos para cá. A EF agora tem um pessoal estudioso, tá fazendo mestrado.

E: Como eram as aulas, a postura dos professores?

C: Tive bons professores, mas não era uma coisa assim que puxasse. Inclusive muitos professores tinham mais de uma profissão. Se os caras te pudessem aconselhar fazer outra coisa, te aconselhavam. Na época eu também fazia odonto, e os próprios professores do curso de EF me empurravam para o outro curso. Até a minha família não era a favor. Você sabe que em termos financeiros é difícil. Tu tem a tua casa, o teu carrinho e deu.

E: Mas tua formação te ajudou para atuar na escola?

C: Um pouco. A realidade da faculdade e da escola são diferentes. Naquela época a graduação, era uma coisa assim, cada um por si. Cada professor trabalhava a sua disciplina. As vezes, acabava percebendo que certos conteúdos pareciam comuns entre uma disciplina e outra, já outros pareciam tão distantes. Não havia um trabalho interdisciplinar. Você chega na escola pública não tem material, as turmas são numerosas, tem aluno que não gosta,... A gente na faculdade aprende a treinar os esportes, mas em uma realidade diferente da escola.

E: Fale um pouco da sua trajetória profissional, e como foi essa aproximação com o magistério.

C: Eu trabalhei inicialmente no colégio Marista Champagnat em Porto Alegre, escola particular. Foi a escola que eu mais gostei. Tu pegava a gurizada desde o início, então eles chegavam no segundo grau e gostavam de ti. Aqui tu pega aqui, ali, é complicado essa idade (14-18 anos), se tu é muito mole, é porque tu é mole, se tu é duro, é porque tu é ignorante. Turmas mistas, na época que eu comecei não tinha ginásio aqui no IFC. Em Bento na escola pública eu levava material de casa, tu começa a juntar sucata. Nossa profissão é assim mais no amor.

E: A tua aproximação com o magistério foi por opção, como foi?

C: Quando eu estava terminando o curso, eu tive a oportunidade de ingressar no Champagnat ainda sem ter terminado o curso, assim eu ingressei no magistério. Foi importante, porque eu cheguei na escola querendo aplicar tudo o que eu vinha vendo na faculdade, mas não é bem assim. Tem coisa que na teoria é uma coisa, mas, na prática, é bem diferente. Aprendi e consegui ganhar confiança, o que me ajudou por exemplo, quando fui mais tarde lecionar em uma escola pública, onde a realidade é ainda mais diferente. Logo depois, como meu pai faleceu, e minha ficou sozinha, eu retornei para Bento, e assumi um concurso no município no qual havia passado. Em Bento acabei trabalhando no IFC cedido pela prefeitura. Lá eu conheci muitos dos servidores que estão aqui hoje. Fiquei uns cinco anos, estranhei muito em relação ao Champagnat, mas aos poucos fui acostumando. Foi quando surgiu o edital de concurso para cá, então fiz, dei sorte e passei. Fiquei em terceiro lugar. Chamaram-me em Concórdia, fiquei trinta dias, depois fui removido para cá. Onde conhecia uma galera de Bento e que também vieram para cá.

E: A tua intenção quando do término da graduação era trabalhar na escola?

C: Sim. Eu sempre gostei de futebol, basquete, vôlei, handebol. Inclusive eu vejo na escola (IFC), algumas mudanças: Estes dias eu estava conversando com o professor José e ele comentou que o professor Antonio, trabalhava questões do peso, coisas de academia, daí eu pensei: Eu sempre fiquei na questão do desporto. Eu trabalhava dois meses de handebol, “trabalhava”, dava umas regrinhas, dois meses de futebol, dois de vôlei, dois de basquete, e um pouquinho de atletismo, que eu nem sabia muito. Sempre achei legal, mas nunca fui praticante. Eu pegava uns livrinhos para dar umas regrinhas.

E: O que você pensa sobre a EFE no contexto brasileiro? Dentro deste contexto como você percebe a EF no Instituto Federal Catarinense (IFC) (qual a sua importância no currículo é valorizada pelos demais atores do contexto escolar, ela está conectada com o processo pedagógico da escola...)? Nos últimos anos, para você a EFE vem ganhando ou perdendo espaço na escola?

C: Eu acho que mudou um pouco para melhor. Mas, tem muito cara que acha que a gente não trabalha. Inclusive tinha um colega que trabalhou na escola, na época eu ganhava uma FG (função gratificada), e dizia que eu tinha que dar a minha FG para a bola. Que a gente não fazia nada, só largava uma bola lá. Tem essa ideia, mas é culpa também por causa dos professores antigos. O cara que teve um professor de EF como esse, vai

ter na sua cabeça que a EF é assim. Eu não vou dizer que nunca larguei uma bola. Mas, a gente fez um trabalho social na escola muito legal. Eu pensava assim, se eu for muito duro (exigente) com esses caras, muitos vão desistir da escola. Estão longe de casa, da família, chega lá na matemática o professor é duro, nas disciplinas técnicas também, daí chega na EF eu “ferro” o cara, ele vai dizer, vou embora. Então eu pensava, vou dar uma “colher de chá”.

E: Dentro da escola durante esses 18 anos de convívio, como você percebe essa relação com os demais colegas?

C: Eu notava muito a preocupação deles com os resultados nas competições esportivas que participávamos. Tinha um colega que dizia que eu tinha muito a ideia de participação, mas o certo era ter a ideia de competir, ganhar.

E: Ela perdeu espaço ou ganhou?

C: Eu acho que ela mudou bastante. Aqui na região a profissão de professor é mais valorizada. Já na região de Bento, eu vou pagar uma conta, o pessoal diz: deixa que a gente paga, o cara é professor. Ganhou espaço na mídia, bastante essa questão da saúde. Mas para as pessoas, os colegas, não sei se mudou muito.

E: Comente um pouco sobre como são as suas aulas de EF nessa instituição (como são planejadas, qual a estrutura durante a execução do planejado, quais condições físicas e materiais disponíveis...).

C: Recursos materiais sempre foram satisfatórios, o maior problema era as condições dos espaços. Sempre tive que correr atrás do pessoal para haver a manutenção dos espaços e equipamentos. Sobre a avaliação, coisa complicada, considerava a participação nas aulas e às vezes pedia um trabalho sobre regras. Fazer prova era algo meio complicado, a EF é mais prática.

E: Como você organizava o planejamento das aulas? Ele estava no papel?

C: No papel não. A gente tem na cabeça. Como eram três períodos (três aulas semanais), o que acabou mudando, por uma falha nossa (professores de EF) até. Pois, houve uma reunião que trataria de mexer na carga horária de algumas disciplinas no currículo, e como não fomos nessa reunião, mexeram exatamente na EF, passando de três aulas para duas. Mas eu fazia assim, no dia de duas aulas, se naquele bimestre era handebol, dava uma aquecimentinho, trabalhava um fundamento (passe, arremesso ou drible, por exemplo), depois dava um pouco de jogo. No dia que era um período só, eu dizia para gurizada, hoje não tem nem chamada, chegavam e iam jogando, fez um gol troca. Não costumava

fazer registro, era sempre a mesma coisa, não tinha a necessidade de registrar.

E: Me conte sobre objetivos, as metodologias, os conteúdos/saberes e avaliação desenvolvidos nas tuas aulas de EF. O que consideras para a escolha destes e não outros. (documentos técnicos, oficiais, referencial teórico, experiência de vida,...)

C: Os conteúdos desenvolvidos eram: futebol, vôlei, handebol, basquete e um pouquinho de atletismo.

E: Por que esses saberes e não outros?

C: Eu me baseava no que tive na faculdade. Eu pegava livrinhos de regras. Eu gostava muito de durante as olimpíadas gravar alguns jogos. Daí no dia de tempo ruim, eu dizia gurizada vamos lá olhar um joguinho. Até para mim era interessante, eu via que algumas regrinhas tinham mudado.

E: Como você fazia para avaliar?

C: Este tema é complicado. Avaliava pela presença, participação na aula, que não participava perdia alguns pontinhos.

E: Você solicitava algum trabalho, fazia prova, usava algum outro instrumento de avaliação?

C: As vezes pedia algum trabalhinho sobre regras, fazer prova era algo meio complicado, a EF é mais prática. Na verdade a avaliação era algo feito pela exigência da direção. A final tinha que ter uma nota no boletim.

E: Da direção, do apoio pedagógico, vinha alguma ajuda?

C: Nunca. Eu até gostaria que tivesse aparecido alguém. As vezes a gente poderia estar fazendo algo errado e não tinha ninguém para te alertar. Até eu ficava meio chateado quando faziam aquelas avaliações docente, como aquele cara iria me avaliar se nunca apareceu lá nas minhas aulas. Eu ia no embalo dos outros professores de EF. Um professor pegava o primeiro ano, o outro o segundo ano e o outro o terceiro, trabalhávamos essas modalidades esportivas.

E: Em relação ao planejamento, como ele foi produzido, quais documentos norteadores, houve discussão?

E: Vocês planejavam coletivamente?

C: Não. A gente fazia mais ou menos a mesma coisa, os outros professores também gostavam do desporto. A gente pensava que a gurizada tinha que praticar. Eu até ficava chateado, porque a gente enquanto ia apitando o jogo, pedia para algum aluno ir fazendo a chamada, e depois via que davam presença para aqueles que estavam

matando a aula. Sentávamos esporadicamente para cumprir com aquela coisa burocrática de ter que entregar um documento para a direção.

E: Era um documento único para as três séries?

C: Sim.

E: As turmas eram mistas?

C: Sim. Normalmente tínhamos uma, duas meninas por turma.

Atualmente mudou, a proporção é quase igual, o que poderia permitir dividir as turmas por sexo nas aulas de EF. Porque a diferença de força atrapalha um pouco, corresse o risco de se machucar as vezes.

E: A equipe pedagógica colaborava com o planejamento? E as reuniões pedagógicas?

C: Não. Eu até gostaria. Por exemplo, se viesse alguém de fora. Saber como trabalham em outro campus, o que poderíamos adaptar para a nossa realidade. Trocar ideias. Chega um ponto que tu se acomoda naquilo que tu mais gosta, mais sabe, mais fácil. Às vezes uma pessoa com uma ideia diferente é legal. Tu até te obriga, pó o cara tá trabalhando, eu não posso ficar só naquilo ali. Eu nunca recebi nada, não tenho conhecimento de documentos oficiais. Não utilizava nenhum documento norteador. Até acho que entre as nossas escolas poderia ser feito uma reunião anual. Concordia se trabalha assim, em Rio do Sul dessa forma. É como eu falei o planejamento era algo burocrático para entregarmos um documento para a direção. Sobre as reuniões elas se configuravam muito mais como administrativas do que pedagógicas.

E: Caso a EFE não fosse mais obrigatória por lei, você acha que ela perderia espaço na escola? Ela perderia espaço como componente curricular no IFC? Como ela se configuraria no IFC?

C: Eu acho que ela permaneceria pela força dos professores, mas tem muita gente que iria querer mexer. Eu já vi muita escola que é no contra turno, e o aluno faz a modalidade de escolha, por exemplo o basquete.

Eu não sei, mais talvez, a metade da carga horária com coisas obrigatórias e outra livre. Eu não vejo como uma coisa ruim fazer o que tu gosta. Porque eu me colocava as vezes no lugar daquele cara que não gosta, é uma coisa ruim, vamos dizer que você pegue um professor que só dá futebol, e daí o guri detesta, ele é mais dessas coisinhas de músicas, para ele aquilo ali é difícil. E se tu não preparar os guris, eles começam a pegar no pé (bichinha, boiola,...). Aí cada dia que chagar a EF, ele vai odiar. Então assim, eu sempre procurei deixar o cara bem a vontade, até conversava com a turma. Tu não sabe jogar tudo bem, mas é preciso se esforçar, até por respeito a turma.

E: Mas Davi, pela tua experiência de IFC, mexeriam nela?

C: Acho que não mexeriam por não terem peito para mexer. Mas que tem muito cara que acha que ela não tem importância nenhuma, tem. Se bem que melhorou, eu não tenho assim uma resposta certa para dizer. Não tirariam. Tem esse lado da saúde que nesses últimos anos tem sido valorizado. Seria um choque muito grande. A não ser que fizessem uma estrutura muito grande, que pelo currículo o cara fosse obrigado a fazer alguma atividade física no horário livre. Eu vejo na saúde e na questão social fatores que a justificam, o cara mais tímido teria chance de se integrar. Eu vi em Camboriú que eles tinham a aula de EF depois do horário de aula. Tudo têm o lado bom e ruim, é bom porque o cara não fica atrapalhando no meio do horário de aula, mas é difícil porque o cara tem que ficar ali esperando. Quando tu perguntou isso, me dei conta que eu nunca tinha parado para pensar sobre isso.

E: E no Brasil? Em outras redes de ensino (municipal, estadual)?

C: Deixariam o mínimo possível, mas apesar que essa questão da saúde está sendo muito falada, o problema da obesidade infantil...Pelas escolas com certeza mexeriam em alguma coisa.

E: Você acredita que o trabalho dos docentes da EF é fundamental para o reconhecimento da EF não e tão somente pela obrigatoriedade?

C: Com certeza. Ele trabalhando de forma correta e dedicado fortalece a imagem da EF.

E: Algo mais que gostarias de comentar.

C: Não.

E: Então encerramos e desde já lhe agradeço por sua colaboração.

ANEXO A – Declaração De Autorização Para Pesquisa



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
Câmpus Sombrio

Memorando nº 261/2013-DG/IFC Câmpus Sombrio

Santa Rosa do Sul, 11 de julho de 2013.

Ao Senhor

Paulo Fernando Mesquita Junior

Professor de ensino Básico Téc. Tecnológico

Assunto: Resposta a solicitação de autorização para pesquisa

Senhor professor,

Em atenção a Solicitação de autorização a Vossa Senhoria para realização de pesquisa para dissertação de mestrado, esta Direção-Geral manifesta-se favorável a mesma.

Sendo o que se apresentava para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,


Carlos Antonio Krause

Diretor-Geral

IF CATARINENSE - Câmpus Sombrio

Port. IFC/Reitoria nº 52, de 10/01/12, DOU de 12/01/2012



Rua das Rosas, s/nº, Cx. Postal 04- Vila Nova
Santa Rosa do Sul/SC - CEP: 88965-000
(48) 3534-8000 / sombrio@ifc-sombrio.edu.br
www.ifc-sombrio.edu.br

ANEXO B – Aprovação Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IDENTIDADE PEDAGÓGICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Pesquisador: Juarez da Silva Thiesen

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 21750413.5.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 412.482

Data da Relatoria: 23/09/2013

Apresentação do Projeto:

Trata o processo de um projeto de Dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação do Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, que assina a Folha de rosto, conjuntamente com a Subcoordenadora da PPGE/UFSC, Profª Luciane Maria Schlindwein.

Refere-se a uma pesquisa de cunho qualitativo que visa compreender como está configurada a disciplina de educação Física no que se refere à sua legitimidade pedagógica/ curricular, coletando informações junto aos professores, alunos e servidores da equipe de gestão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense no município de Santa rosa do Sul (SC)

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a constituição da identidade da Educação Física no que se refere a sua legitimidade pedagógica/curricular no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.

Objetivo Secundário:

- Identificar e analisar as implicações do processo histórico da Educação Física no Brasil na constituição da identidade da Educação Física Escolar no Instituto Federal Catarinense;

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-900
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-9208 **Fax:** (48)3721-9696 **E-mail:** cep@reitoria.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 412.482

- Identificar e analisar as implicações do currículo na constituição da identidade da Educação Física Escolar no Instituto Federal Catarinense;
- Identificar e refletir sobre a interferência do processo de formação na constituição da identidade da Educação Física Escolar no Instituto Federal Catarinense;
- Identificar as representações dos colaboradores acerca dos elementos da prática pedagógica e curricular que indicam o caráter da legitimidade da Educação Física no Instituto Federal Catarinense.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O proponente indica que "Por tratar-se de uma pesquisa que utiliza a gravação da entrevista por áudio, há a possibilidade de constrangimento frente a esse tipo de coleta de dados. Considerando isso, o voluntário que demonstrar contrariedade ao procedimento, será respeitada em seu direito de não querer participar do momento da gravação. Nesse sentido, preservando os aspectos pessoais, subjetivos ou emocionais dos participantes" mostrando preocupação com os riscos intrínsecos à exposição bem como a preocupação e como amenizá-los, de acordo com o que prevê a Resolução CSN Nº466/2012

Aporta como benefícios a contribuição para a Instituição Educacional participante, bem como a contribuição para as pesquisas em educação, particularmente, para o subcampo da Educação Física escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações adicionais sobre a pesquisa estão devidamente descritas nos campos do presente Parecer e nos autos do Processo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam em anexo os seguintes documentos: (1)folha de rosto, (2)Formulário Projeto da Pesquisa - PB,(3)projeto de Pesquisa estruturado na íntegra; (4)Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e (5) Declaração de concordância expedida pela instituição

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Com base no exposto anteriormente, voto pela Aprovação do projeto sob análise

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Campus Universitário Reitor João David Ferreira Lima			
Bairro: Trindade	CEP: 88.040-900		
UF: SC	Município: FLORIANÓPOLIS		
Telefone: (48)3721-9206	Fax: (48)3721-9696	E-mail: cep@reitoria.ufsc.br	